



Hurskainen Jonna

Opiskelijoiden käsityksiä positiivisesta oppimisympäristöstä – PRIDE-teoria positiivisen oppimisympäristön kuvaajana

Pro Gradu - tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteiden maisteri
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opiskelijoiden käsityksiä positiivisesta oppimisympäristöstä – PRIDE-teoria positiivisen oppimisympäristön kuvaajana

Jonna Hurskainen

Kasvatuspsykologian pro gradu -tutkielma, 107 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2020

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella opiskelijoiden käsityksiä positiivisesta oppimisympäristöstä. Ammatillisen koulutuksen uudistuksessa ja opiskelijoiden hyvinvoinnin heikentyessä on tärkeää huomioida, miten hyvinvointia ja oppimista voidaan opiskelijoiden näkökulmasta oppimisympäristöissä parantaa. Positiivisesta oppimisympäristöstä on kuitenkin vähän tutkimustietoa. Tutkimus perustuu teoreettisilta lähtökohdiltaan positiiviseen psykologiaan, jonka päämääränä on yksilöiden optimaalisen hyvinvoinnin, eli kukoistamisen tukeminen.

Tutkimuksessa positiivinen oppimisympäristö määritellään opiskelijoiden hyvinvointia ja oppimista, eli pedagogista hyvinvointia tukevaksi oppimisympäristöksi. Pedagoginen hyvinvointi tulee lähelle kukoistamisen *thriving* käsitettä. Pedagogista hyvinvointia voidaan edistää positiivisen psykologian viitekehysten, eli positiivisen pedagogiikan kautta. Hyvinvointi ei kuitenkaan ole yksiselitteinen käsite ja sitä on positiivisessa psykologiassa mitattu ja määritelty eri tavoilla. Tässä tutkimuksessa sovelletaan positiivisen organisaatiotutkimuksen PRIDE-teoriaa positiivisen oppimisympäristön kuvaamiseen, joka on akronyymi sen keskeisistä viidestä elementistä: myönteiset käytänteet (*positive practices*), vuorovaikutus ja yhteistyö (*relationship enhancement*), vahvuudet (*individual attributes*), positiivinen opettajuus (*deviant leadership*) sekä emotionaalinen hyvinvointi (*emotional well-being*).

Kyseessä on yleinen laadullinen tutkimus. Aineisto (N=12) kerättiin teemahaastatteluina Suomen Diakoniaopiston (SDO) Oulun kampuksen opiskelijoilta. Haastattelut nauhoitettiin, litteroitiin ja analysoitiin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä pohjautuen PRIDE-teoriaan. Analyysin perusteella PRIDE-teorian pääkategorioiden alle muodostui 18 aineistopohjaista alakategoriaa, jotka kuvaavat opiskelijoiden käsityksiä positiivisesta oppimisympäristöstä.

Tulosten mukaan positiivisen oppimisympäristön myönteiset käytänteet tarkoittivat fyysistä oppimisympäristöä, erilaisten oppimisen tapojen hyödyntämistä sekä myönteistä vuorovaikutusta tukevia käytänteitä. Vuorovaikutus ja yhteistyö ilmenivät arjen vuorovaikutuksena, tärkeinä ihmissuhteina ja toisista huolehtimisena sekä tiimihengen rakentamisena. Vahvuudet merkitsivät niiden tunnistamista, hyödyntämistä ja kehittämistä. Positiivinen opettajuus sisälsi opettajan myönteisiä ominaisuuksia, vuorovaikutusta ja tunneilmapiirin johtamista, opiskelijan kannustamista ja palautetta sekä yksilöllistä kohtaamista ja tukemista. Emotionaalinen hyvinvointi rakentui myönteisestä ilmapiiristä, onnistumisen kokemuksista ja oppimisen ilosta, vaikeiden tunteiden hyväksymisestä, turvallisuudesta sekä fyysisen hyvinvoinnin tukemisesta.

Tutkimus tarjoaa tärkeää tietoa positiivisesta oppimisympäristöstä opiskelijoiden näkökulmasta, jonka kautta voidaan suunnitella ja kehittää opiskelijoiden hyvinvointia ja oppimista tukevia oppimisympäristöjä ammatillisessa koulutuksessa. Laajempaan soveltamiseen koulutuksessa tarvitaan kuitenkin lisää tutkimusta positiivisesta oppimisympäristöstä PRIDE-teorian mukaisesti, johon opiskelijoiden näkökulmat osoittautuivat arvokkaiksi.

Avainsanat: positiivinen psykologia, positiivinen oppimisympäristö, pedagoginen hyvinvointi, kukoistaminen, positiivinen pedagogiikka, PRIDE-teoria, opiskelijat

University of Oulu

Faculty of Education

Students' perceptions of the positive learning environment - PRIDE theory as a framework of the positive learning environment

Jonna Hurskainen

Master's thesis, 107 pages, 2 appendices

May 2020

The aim of the research was to analyze students' perceptions of the positive learning environment. Because of the reform of Finnish vocational education and training (VET) and the found decrease of students' well-being, it is important to study how students' well-being and learning can be enhanced in learning environments from the perspective of students. However, there is little research on the positive learning environment. The research is theoretically based on positive psychology, which seeks to improve the ideal well-being of individuals, i.e. thriving.

In this study, the positive learning environment is defined as a learning environment that fosters students' well-being and learning, that is, pedagogical well-being. Pedagogical well-being comes close to the concept of thriving. Pedagogical well-being can be enhanced under positive psychology framework, i.e. positive education. However, well-being is an ambiguous construct and it has been measured and defined various ways in positive psychology. This study applies the positive organization's PRIDE theory to describe the positive learning environment. The PRIDE theory is an acronym of its five key elements: positive practices, relationship enhancement, individual attributes, deviant leadership and emotional well-being.

This study is a general qualitative research. The data (N = 12) was collected with semi-structured interviews from Diakonia College of Finland students in Oulu. The interviews were recorded, transcribed and then analyzed by directed content analysis which leaned on PRIDE theory. Based on the analysis, 18 databased subcategories were formed under the main categories of PRIDE theory, which describe students' perceptions of the positive learning environment.

According to the results, positive practices in the positive learning environment meant a physical learning environment, practices that enabled different ways of learning and practices that enhanced positive interaction. Relationship enhancement emerged with everyday interaction, important interpersonal relationships and caring for others, as well as building a team spirit. Individual attributes meant identifying, employing and developing strengths. Positive teacher leadership included positive characteristics of the teacher, interaction and emotional leadership, student encouragement and feedback and individual encounter and support. Emotional well-being was built on a positive atmosphere, experiences of success and the joy of learning, acceptance of difficult emotions, safety and support for physical well-being.

The research provides an important information of the positive learning environment from the students' point of view, through which learning environments that support students' well-being and learning can be designed and developed in Finnish VET. However, further exploration of the positive learning environment according to PRIDE theory is needed for applying it more broadly in education, to which student's viewpoints proved to be valuable.

Keywords: positive psychology, positive learning environment, pedagogical well-being, thriving, positive education, PRIDE theory, students

Sisällysluettelo

1	Johdanto	6
2	Positiivinen psykologia	9
2.1	Myönteiset tunteet	9
2.2	Vahvuudet.....	10
2.3	Myönteiset instituutiot	12
2.4	Positiivisen psykologian kritiikki	13
3	Positiivinen oppimisympäristö	16
3.1	Positiivisen oppimisympäristön määritelmä	16
3.1.1	<i>Positiivinen pedagogiikka</i>	<i>17</i>
3.1.2	<i>Hyvinvoinnin määrittelyä</i>	<i>18</i>
3.2	PRIDE-teoria positiivisen oppimisympäristön kuvaajana	20
3.2.1	<i>Myönteiset käytänteet.....</i>	<i>22</i>
3.2.2	<i>Vuorovaikutus ja yhteistyö</i>	<i>25</i>
3.2.3	<i>Vahvuudet.....</i>	<i>27</i>
3.2.4	<i>Positiivinen opettajuus</i>	<i>29</i>
3.2.5	<i>Emotionaalinen hyvinvointi.....</i>	<i>33</i>
3.3	Oppimisympäristötutkimuksia.....	35
4	Tutkimusmenetelmät	38
4.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys.....	38
4.2	Yleinen laadullinen tutkimus	39
4.3	Aineistonkeruu.....	41
4.3.1	<i>Teemahaastattelut</i>	<i>41</i>
4.3.2	<i>Tutkimuksen kohderyhmän kuvaus</i>	<i>43</i>
4.4	Aineiston analyysi	44
4.4.1	<i>Teorialähtöinen sisällönanalyysi</i>	<i>44</i>
4.4.2	<i>Aineiston käsittely ja analyysin eteneminen</i>	<i>46</i>
5	Tutkimustulokset.....	53
5.1	Myönteiset käytänteet	54
5.2	Vuorovaikutus ja yhteistyö	57
5.3	Vahvuudet.....	59
5.4	Positiivinen opettajuus.....	61
5.5	Emotionaalinen hyvinvointi.....	64
6	Pohdinta	69
6.1	Positiivinen oppimisympäristö ammatillisessa koulutuksessa	72
6.2	Positiivisen psykologian mahdollisuudet ja haasteet koulutuksessa	76
6.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	78

7	Johtopäätökset ja jatkotutkimuksen aiheet	85
	Lähteet	86

1 Johdanto

Koulutuksen tavoitteena on edistää oppimista. Lisäksi koulutus on keskeinen tekijä, jolla vaikutetaan lasten ja nuorten hyvinvointiin maailmanlaajuisesti (OECD, 2010). Oppimista ja hyvinvointia koulutuksen keskeisenä prosessina kuvaa pedagogisen hyvinvoinnin käsite (Pietari-nen, Soini, & Pyhältö, 2008). Myönteisenä, aktiivista hyvinvointia ja oppimista kuvaavana ilmiönä pedagogista hyvinvointia voidaan tarkastella osana positiivisen psykologian viiteke-hystä. Positiivinen psykologia on psykologian suuntaus, joka tutkii sitä, mikä on hyvin ja sitä, mikä toimii (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Positiivista psykologiaa voidaan soveltaa myös koulutukseen, jolloin keskitytään opiskelijoiden hyvinvoinnin ja oppimisen tukemiseen (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, Linkins, 2009; White & Murray, 2015a). Positiivinen pe-dagogiikka perustuu voimavarojen ja vahvuuksien tukemiseen (Leskisenoja, 2017). Positiivi-sen psykologian tutkimustietoa hyödyntäen voidaan rakentaa oppimisympäristöjä, jotka tuke-vat opiskelijoiden oppimista ja hyvinvointia.

Tänä päivänä vaatimukset tehokkuudesta ja odotukset tuottavuudesta vaikuttavat suuresti opis-keluun korkeakouluissa sekä toisen asteen oppilaitoksissa (Määttä & Uusiautti, 2018). Samalla opiskelijoiden hyvinvoinnin haasteet lisääntyvät ja haittaavat opintojen etenemistä. Ammatilli-sen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelman (OKM, OPH, 2011-2015) mukaan keskeyttämi-nen on seurausta ennen kaikkea nuorten hyvinvoinnin (terveyden ja elämähallinnan ongelmat sekä opiskelukyvyn puute) heikkenemisestä (Ahola, Saikkonen & Valkoja-Lähtenmäki, 2015). Niin ikään kouluterveyskyselyn (THL, 2019) mukaan ammatillisen koulun opiskelijoi-den koulu-uupumus on hiljalleen nousussa, opiskelijat tuntevat enemmän riittämättömyyden tunnetta sekä pitävät opiskelua vähemmän merkityksellisenä aikaisempiin vuosiin verrattuna.

Opiskeluhyvinvoinnin tutkimuksen ajankohtaisuutta puoltavat myös koulutuksen viimeaikaiset uudistukset. Ammatillisen koulutuksen uudistus, tunnetummin reformi, astui voimaan vuoden 2018 alusta. Tämän myötä ammatillista koulutusta kehitetään yhä osaamisperusteisemmaksi (OKM, 2020a), jolloin keskiössä on opiskelijan osaamisen tunnistamisen ja kehittämisen tuke-minen. Ammatillinen koulutus korostaa opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista (OPH, 2020a). Henkilökohtaistaminen onkin yksi reformin tärkeimmistä elementeistä (Malinen & Salo, 2018). Ammatillisen koulutuksen lakipykälän mukaisesti sen tavoitteena on kehittää opiskelijoiden osaamista työelämän tulevaisuuden osaamiseen vastaten (L 531/2017, 4§). Tämä tarkoittaa, että koulutuksessa korostetaan yhä enemmän työelämälähtöisyyttä (OKM, 2020a),

joka vaatii opiskelijoilta työkyvykkyyttä, innostusta sekä ihmisenä kasvamista. Ammatillinen koulutus tähtää elinikäisen oppimisen ja ammatillisen kasvun tukemiseen (L 531/2017, 2§). Toisin sanoen ammatillisen koulutuksen keskeiseksi tavoitteeksi voidaan tiivistää opiskelijoiden hyvinvointi ja oppiminen (Wenström, 2019).

Muutokset edellyttävät myös pedagogisten oppimisympäristöjen uudistamista (Malinen & Salo, 2018). Lähiopetuksen määrä koulutuksessa vähenee, kun taas virtuaaliympäristöissä sekä työpaikoilla tapahtuva oppiminen kasvavat (Malinen & Salo, 2018). On kuitenkin todettu, että reformin myötä korostuvat henkilökohtaistaminen, yksilölliset opintopolut sekä työelämäläheisyyden painottaminen aikaansaavat yhteisöllisyyden katoamisen (Vehviläinen, 2019). Tämä korostaa niiden tekijöiden tutkimista, joilla voidaan oppilaitoksissa parantaa yhteisöllisyyttä ja rakentaa opiskelijoille mielekkäitä oppimisympäristöjä. Vaikka nykyajan oppimisympäristöt eivät ole aikaan, paikkaan ja tilaan sidottuja, tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppimisympäristöä oppilaitoksen näkökulmasta.

Tutkimuksen kohderyhmänä on toisen asteen ammatillisen oppilaitoksen opiskelijat. Ammatillisten opiskelijoiden hyvinvoinnin heikkeneminen korostaa tutkimukseni tärkeyttä, sillä ammatillisen koulutuksen muutoksessa on tärkeä huomioida ne oppimisympäristöihin liittyvät tekijät, jotka opiskelijoiden käsitysten mukaan edistävät oppimista ja hyvinvointia, toisin sanoen positiivista oppimisympäristöä. Tarve tälle tutkimukselle nousikin ammatillisen koulutuksen puolelta, Oulun ammatillisesta opettajakorkeakoulusta (Amok). Tutkimusaihe on hyvin ajankohdainen ja oppimisympäristöajattelua uudistava, sillä positiivista oppimisympäristöä ei ole aikaisemmin juurikaan tutkittu tai määritelty. Uskon että tutkimus tarjoaa minulle osaamista, jota hyödyntää tulevaisuudessa koulutuksen suunnittelun puolella, jonne uraani haluan rakentaa. Yhtä lailla, tutkimus tarjoaa uusia näkemyksiä muillekin oppimisympäristöjen suunnittelun parissa työskenteleville.

Tutkimuksessa sovellan oppimisympäristön tarkasteluun positiivisen psykologian sekä positiivisen organisaatio-opin teemoja. Cleveland ja Fisher (2014) ovatkin painottaneet monitieteisen lähestymistavan nostamista osaksi oppimisympäristöjen arviointia. Teoreettisena viitekehyksenäni toimii positiivisen organisaation indeksi (PRIDE), jonka kautta voidaan määritellä organisaation positiivisuuden tasoa (Cheung, 2014). Tässä tutkimuksessa hyödynnetään PRIDE-teoriaa positiivisen oppimisympäristön kuvaamiseen. Positiivista organisaatiota koskeva tutkimus osoittaa, että PRIDE-teorian viiden elementin kautta on mahdollista jäsentää niitä tekijöitä,

jotka tekevät organisaatiosta positiivisen (Cheung, 2014). PRIDE-teoriaa on hiljattain tarkasteltu kuvaamaan suomalaisten ammatillisen koulutuksen organisaatioiden toimintaympäristöä ja yhteyksiä opettajien kokemaan työinnostukseen (Wenström, 2020). On syytä olettaa, että sen kautta voidaan myös kuvata opiskelijoiden oppimista ja hyvinvointia edistäviä tekijöitä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten opiskelijat kuvaavat positiivisen oppimisympäristön ominaisuuksia PRIDE-teorian mukaan tarkasteltuna.

Tutkimus tuo uutta näkökulmaa oppimisympäristötutkimukseen. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on hyvin tuore, kuten todettua Suomessa kyseisestä teoriasta on aikaisemmin sovellettu ammatillisen opettajien innostuksen tutkimisessa (Wenström, 2020). Lisäksi Suomen Diakoniaopisto (SDO) koordinoi Johtamisella pedagogista hyvinvointia -hanketta, jossa PRIDE-teoriaa hyödynnetään pedagogisen hyvinvoinnin johtamisessa ja kehittämisessä. Tämän vuoksi on tärkeää nostaa esiin myös opiskelijoiden näkökulmaa pedagogisen hyvinvoinnin tukemiseksi oppimisympäristössä. Useat oppimisympäristöjen arviointiin tarkoitetut menetelmät kuitenkin poissulkevat koulun ympäristön tärkeimmät käyttäjät, eli opiskelijat (Cleveland & Fisher, 2014). Opiskelijoiden näkemysten korostaminen on todettu arvokkaaksi myös aikaisemmissa kouluhyvinvoinnin tutkimuksissa (esim. Leskisenoja, 2016, Väliavaara, Paakkari, Aro & Torppa, 2018). Tutkimuksen kautta voidaan ammatillisen koulutuksen uudistuvat oppimisympäristöt kehittää ja rakentaa opiskelijoiden oppimista ja hyvinvointia tukeviksi, jolloin tuetaan myös pedagogista hyvinvointia.

Tutkimus lähtee liikkeelle sen teoreettisista lähtökohdista. Aluksi esitellään positiivista psykologiaa, joka korostaa myönteisten tunteiden, vahvuuksien ja myönteisten instituutioiden tutkimista. Lisäksi tuodaan esiin positiivisen psykologian kritiikkiä. Sen jälkeen siirrytään positiivisen oppimisympäristön tarkasteluun ja määrittelyyn. Tämän pohjalta esitellään tutkimuksen teoreettinen viitekehys PRIDE-teoria, jonka kautta positiivista oppimisympäristöä kuvataan tässä tutkimuksessa. Lisäksi tuodaan esiin aikaisempia oppimisympäristötutkimuksia opiskelijoiden näkökulmasta. Seuraavaksi tutkimuksessa siirrytään sen tavoitteiden, menetelmien ja toteutuksen esittelyyn. Tämän jälkeen esitellään tutkimustulokset, jota seuraavassa luvussa pohditaan muun muassa niiden merkitystä ammatillisessa koulutuksessa sekä yleisemmin positiivisen psykologian mahdollisuuksia ja haasteita koulutuksessa. Samalla tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi kootaan yhteen tutkimuksen johtopäätökset sekä ehdotukset jatkotutkimukselle.

2 Positiivinen psykologia

Positiivinen psykologia etsii vastauksia sille, mikä tekee elämästä elämisen arvoista (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Se pyrkii selvittämään, millä tavoin yksilöt voivat parhaiten toteuttaa itseään ja hyödyntää omaa potentiaaliaan (Cameron, Dutton & Glynn, 2003; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Positiivisen psykologian mukaan hyvinvointi on muutakin kuin ongelmien puuttumista (Keyes, 2005). Positiivisen psykologian keskeisenä tavoitteena on optimaalisen hyvinvoinnin tukeminen, joka tunnetaan paremmin käsitteellä kukoistaminen (Seligman, 2011).

Positiivinen psykologian tarkoituksena on ymmärtää ja edistää niitä tekijöitä, joiden kautta yksilöt, yhteisöt kuin yhteiskunnatkin kukoistavat (Seligman, 2011; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Positiivisen psykologian keskeiset kiinnostuksen kohteet on jaoteltu myönteisiin tunteisiin, vahvuuksiin ja myönteisiin instituutioihin (Cameron ym., 2003; Seligman, 2008; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), joiden kautta kukoistaminen mahdollistetaan. Näiden kautta voidaan tarkastella positiivisen psykologian mahdollisuuksia ammatillisen koulutuksen muuttuviin oppimisympäristöihin.

2.1 Myönteiset tunteet

Myönteiset tunteet ovat keskeinen osa positiivista psykologiaa ja niiden uran uurtajana voidaan pitää Fredricksonia (1998;2001), jonka näkemyksiin tämä tutkimus nojaa. Hän mainitsee myönteisten tunteiden hyötyjen keskeisimpänä selittäjänä olevan laajenna ja rakenna -teoria (*broaden-and-built theory*). Hänen mukaansa myönteiset tunteet *laajentavat* yksilön ajattelukykyä, *vahvistavat* yksilön toimintaa sekä *rakentavat* yksilöllisiä voimavaroja. Teoria antaa vastauksen sille, miksi myönteiset tunteet toimivat niin yksilöiden kuin yhteisöjenkin terveyden ja hyvinvoinnin edistäjänä (Fredrickson, 1998).

Teorian mukaan myönteiset tunteet, kuten ilo, kiinnostus, tyytyväisyys ja rakkaus, laajentavat yksilön ajattelukykyä erilaisissa tilanteissa (Fredrickson, 2001). Esimerkiksi ilo laajentaa yksilön ajattelukykyä luomalla halua luovuuteen ja rajojen rikkomiseen, kiinnostus herättää uteliaisuutta itsensä kehittämiseen ja uusien kokemusten saamiseen, tyytyväisyys saa yksilön pysähtymään ja nauttimaan sen hetkisestä elämästä sekä rakkaus puolestaan kehottaa edellä mainittujen kokemusten jakamiseen yhdessä tärkeiden ihmisten kanssa (Cohn & Fredrickson, 2009; Fredrickson, 2001). Myönteiset tunteet laajentavat yksilön tarkkaavaisuutta, korostaen kykyä

ajatella luovasti ja joustavasti (Fredrickson, 2001). Ne kannustavat yksilöä lähestymään tai jatkamaan toimintaa ja olemaan yhteydessä ympäristönsä kanssa (Fredrickson, 2001). Myönteisillä tunteilla on myös vahvistava vaikutus. Myönteiset tunteet parantavat suorituskyykyä, sillä ne eivät varasta yhtä herkästi huomiota pois keskittymistä vaativissa tilanteissa kuin negatiiviset tunteet (Jordan & Lorcus, 2017). Sekerkan ja kumppaneiden (2012) mukaan myönteiset tunteet vaikuttavat myönteisesti yksilön toimintaan sosiaalisissa tilanteissa. Myönteiset tunteet parantavat yksilön vuorovaikutustaitoja, joiden kautta rakennetaan vahvempia ihmissuhteita ja kestävämpää rakkautta (Seligman, 2008).

Pidemmällä tähtäimellä laajenna ja rakenna -teorian mukaan myönteiset tunteet rakentavat yksilöllisiä resursseja tai voimavaroja (Cohn & Fredrickson, 2009; Fredrickson, 1998;2001). Myönteisten tunteiden aikaan saamat yksilölliset fyysiset, älylliset ja sosiaaliset resurssit ovat pysyvämpiä, kuin yksittäisten tunteiden aiheuttamat hetkelliset tilat (Fredrickson, 1998; Fredrickson & Losada, 2005). Resurssien kautta yksilö rakentaa vuorovaikutussuhteita, tietoutta maailmasta sekä kyvykkyyttä selviytyä haastavista tilanteista (Fredrickson & Losada, 2005). Näitä resursseja voidaan hyödyntää vastaisuudessa jopa tilanteissa, jotka eivät itsessään sisällä myönteisten tunteiden kokemuksia (Cohn & Fredrickson, 2009). Lisäksi myönteiset tunteet ehkäisevät psykologisilta ongelmilta (Seligman, 2008). Niiden on tutkittu auttavan yksilöä selviytymään stressistä (Ong, Bergeman, Bisconti & Wallace, 2006), edistävän yksilön terveyttä (Howell, Kern & Lyubomirsky, 2007) sekä tukevan menestystä elämän eri alueilla (Lyubomirsky, King & Diener, 2005).

2.2 Vahvuudet

Positiivisessa psykologiassa keskitytään vahvuuksiin ja hyvän elämän tukemiseen (Peterson & Seligman, 2004; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Vahvuuksien käyttö tuottaa hyvinvointia niin itselle kuin muille (Niemi, 2018). Ne ovat myös yhteydessä myönteisten tunteiden kokemuksiin (Sekerka ym., 2012; Seligman, 2008) sekä yleiseen hyvinvointiin ja onnellisuuteen (Seligman, 2011). Peterson ja Seligman (2004) ovat määrittäneet kuusi universaalia hyveä; viisauden (*wisdom*), luonteenlujuuden (*courage*), inhimillisyyden (*humanity*), oikeudenmukaisuuden (*justice*), kohtuullisuuden (*temperance*) ja transsendenssin (*transcendence*), joiden alle jäsentyy yhteensä 24 luonteenvahvuutta (taulukko 1). Heidän mukaansa transsendenssi tarkoittaa henkisyttä ja merkityksellisyyden sisällyttämistä elämään, eli vahvuuksia, jotka eivät suoraan ilmene sosiaalisessa kontekstissa niin kuin muut hyveet. Nämä luonteenvahvuudet

on määritelty moninaisen kriteeristön kautta, johon kuuluvat muun muassa moraalisen arvon sisältyminen sekä ettei yksikään vahvuus aiheuta toisille ihmisille vahinkoa (Peterson & Seligman, 2004).

TAULUKKO 1. Luonteenvahvuudet (Peterson & Seligman, 2004)

VIISAUS <ul style="list-style-type: none"> • LUOVUUS • UTELIAISUUS • ARVIOINTIKYKY • OPPIMISEN ILO • NÄKÖKULMANOTTOKYKY 	OIKEUDENMUKAISUUS <ul style="list-style-type: none"> • TIIMITYÖ • REILUUS • JOHTAJUUS
LUONTEENLUJUUS <ul style="list-style-type: none"> • ROHKEUS • REHELLISYYS • PITKÄJÄNTEISYYS JA SINNIKKYYS • INNOSTUS 	KOHTUULLISUUS <ul style="list-style-type: none"> • ANTEEKSIANTO • NÖYRYYS • HARKITSEVUUS • ITSEHILLINTÄ
INHIMILLISYYS <ul style="list-style-type: none"> • RAKKAUS • YSTÄVÄLLISYYS • SOSIAALINEN ÄLYKKYYS 	TRANSSENDANSSI <ul style="list-style-type: none"> • KAUNEUDEN JA ERINOMAISUUDEN ARVOSTAMINEN • KIITOLLISUUS • TOIVEIKKUUS • HUUMORI • HENKISYYS

Jokaisella yksilöllä on potentiaalisesti käytössään kaikki 24 luonteenvahvuutta, mutta niistä 3-7 on niin kutsuttua ominaisvahvuutta tai ydinvahvuutta (*signature strengts*), eli yksilön harjoittamia ja ylistämiä myönteisiä piirteitä (Peterson & Seligman, 2004; Peterson, Stephens, Park, Lee & Seligman, 2013). Nämä ominaisvahvuudet edustavat hänen parhainta ja aidointa itseään (Hodges & Aspund, 2013; Seligman, 2008), ja niiden käyttö saa aikaan iloa, innostusta sekä menestymistä eri elämäalueilla (Peterson & Seligman, 2004; Seligman, 2008). Niin ikään ominaisvahvuudet vaikuttavat nuoren myönteiseen kehitykseen (Park, 2009). Ominaisvahvuuksien lisäksi yksilöt omaavat muita luonteenvahvuuksia, joita he voivat kehittää ja kasvattaa (Niemiec; 2018; Peterson & Seligman, 2004). Yksilön vahvuuksia voidaan mitata ja arvioida (Seligman, 2008). Niiden määrittämiseksi voidaan käyttää erilaisia mittareita, joista tunnetuin on VIA-vahvuusmittari (*Values in Action Inventory of Strengts, VIA-IS*) (Peterson & Seligman,

2004), josta on olemassa versio myös nuorille (*VIA Inventory of Strengths for Youth, VIA-Youth*) (Park & Peterson, 2006).

Vahvuuksia ei tule rajata vain luonteenvahvuuksiin. Niemiec (2018) nostaa luonteenvahvuuksien lisäksi esiin yksilön taidot (*skills*), arvot (*values*), kiinnostuksen kohteet (*interest*), resurssit (*resources*) ja lahjakkuuden (*talent*), joita luonteenvahvuudet tukevat. Hänen mukaansa kyvykkyys tarkoittaa yksilön luontaista lahjakkuutta, kun taas taitojen omaksuminen vaatii harjoittelua. Kiinnostuksen kohteet hän mainitsee puolestaan viestivän yksilön intohimon kohteista, jonka kanssa luonteenvahvuudet nousevat voimakkaimmin esiin. Resurssit liittyvät ulkoisiin tai sisäisiin voimavaroihin elämässä ja arvot puolestaan ilmenevät osittain luonteenvahvuuksista ja siitä, mihin yksilö aikaa ja vaivaa elämässään käyttää (Niemiec, 2018). Niin ikään Wood ja kollegat (2011) näkevät vahvuudet laajemmasta näkökulmasta. Heidän mukaansa niiden tunnistaminen tukee yksilön hyvinvointia. Laajemman näkökulman korostaminen vahvuuksissa huomioi niiden yksilöllisen merkityksen, jolloin ne eivät tarkoita jokaiselle samaa asiaa (Niemiec, 2018; Wood, Linley, Maltby, Kashdan & Hurling, 2011). Kokonaisvaltaisesti näiden piirteiden tunnistaminen ja niiden parissa työskentely ovat yhteydessä yksilön myönteisiin saavutuksiin (Niemiec, 2018). Kun yksilön toiminta vastaa näitä piirteitä, vahvuuksia ja osaamista, hänen voidaan sanoa olevan voimavyöhykkeellään (*power zone*) ja kukoistavan (Mayerson, 2015; katso myös Wenström, 2020).

2.3 Myönteiset instituutiot

Positiivisen psykologian mukaan instituutioiden tulisi edistää hyvinvointia ja kukoistamista (Seligman ym., 2009). Positiivisessa psykologiassa mainitaan keskeisimpinä myönteisinä instituutioina perheet, työpaikat sekä koulut (Huebner, Gilman, Rechly & Hall, 2009; Lopez, 2009; Seligman, 2008). Näiden kautta tuetaan yksilöiden myönteistä kasvua ja kehitystä (Lopez, 2009). Lisäksi ne edistävät yksilön merkityksellisyyden kokemusta (Seligman, 2011; Seligman ym., 2009).

Myönteisten instituutioiden näkökulmasta positiivisen psykologian teemat ovat levinneet laajasti myös organisaatiomaailmaan, jossa henkilöstön hyvinvointia korostavat näkökulmat ovat alkaneet yleistyä. Yksi tapa soveltaa positiivista psykologiaa instituutioihin on positiivinen organisaatio-oppi (*positive organizational scholarship, POS*), joka keskittyy hyvinvoinnin ja kukoistamisen edistämiseen organisaatioissa (Cameron ym., 2003; Cameron & Spreitzer, 2012; Dutton & Glynn, 2007). POS pyrkii ymmärtämään ja selittämään niitä ilmiöitä organisaatiossa,

jotka toimivat kukoistamisen mahdollistajina (Cameron ym., 2003; Dutton & Glynn, 2007). Näillä ilmiöillä tarkoitetaan muun muassa organisaation resursseja, rakenteita ja johtajuutta (Dutton & Glynn, 2007). POS on suhteellisen tuore suuntaus, jossa yhdistyy useita positiivisen organisaatiotutkimuksen lähestymistapoja ja teorioita (Cameron ym., 2003; Cameron & Spreitzer, 2012; Caza & Cameron, 2008). Sen tavoitteena on löytää keinoja, joita hyödyntämällä positiivisen organisaation piilevä kapasiteetti saadaan nostettua esille jokaisessa organisaatiossa (Cameron ym., 2003).

Positiivista organisaatio-oppia voidaan soveltaa myös kouluihin. White ja Murray (2015b) korostavat, että koulun muutoksessa kohti myönteistä instituutiota ei riitä, että keskitytään vain yksilöiden kukoistamisen tukemiseen. Heidän mukaansa kouluissa tulee määritellä tietyt tavoitteet ja strategiat, joilla tämä myönteinen muutos saadaan aikaan. Onnistunut muutos on enemmän kiinni siitä, kuinka se kouluissa rakennetaan, kuin halutusta lopputuloksesta (Clonan, Chafouleas, McDougal & Riley-Tillman, 2004). Toisaalta koulut voidaan nähdä myös organisaatioina, joilla on pedagoginen perustehtävä (Pietiläinen, 2010). Yhtä lailla oppilaitosorganisaatiot voidaan nähdä työyhteisöinä (Juuti, 2007). Ammatilliset oppilaitokset muistuttavat monilta osin enemmän liike-elämän organisaatioita: niiden omistajia ovat suurelta osin yksityiset säätiöt, yhdistykset ja osakeyhtiöt. Lisäksi osa ammatillisen koulutuksen rahoituksesta määräytyy tuloksellisuuden perusteella (OKM, 2020b). Reformin myötä ammatillisessa koulutuksessa on toimittava yhä tehokkaammin ja tuloksellisemmin, mutta vähenevin resurssein (Wenström, 2020). Tästä syystä positiivisen psykologian näkökulmat soveltuvat ammatillisen koulutuksen organisaatioihin: positiivisen organisaatio-opin näkökulmat voivat olla tukemassa henkilöstön voimavaroja, innostusta ja hyvinvointia muutoksessa sekä sitä kautta koko oppilaitosyhteisön pedagogista hyvinvointia (Wenström, 2020).

2.4 Positiivisen psykologian kritiikki

Positiivisen psykologian noustua suosioon on se herättänyt myös paljon kritiikkiä. Positiivinen psykologia ymmärretään usein kriitikoiden silmissä pintapuoliseksi myönteiseksi ajatteluksi (esim. Lazarus, 2003), vaikka sen nähdään rakentuvan ennen kaikkea myönteisen toiminnan ja tekojen kautta (Ojanen, 2014; White & Murray, 2015b). Hyveiden ja luonteenvahvuuksien harjoittaminen on keskeinen osa positiivista psykologiaa (Peterson & Seligman, 2004). Lazarus (2003) huomauttaa kritiikissään positiivisuuden ja negatiivisuuden olevan suhteellisia tilanteesta ja tekijästä riippuen. Hänen mukaansa positiivinen psykologia ei ota näkemyksissään

riittävästi huomioon yksilöiden välisiä eroavaisuuksia, kuten luonnetta, vaikka se lähtökohdiltaan korostaa yksilöllisyyttä. Saman suuntaisesti Miller (2008) korostaa, että yksilön toimintaan vaikuttaa aina ulkoiset tekijät, kuten taustat ja elämäntilanne, eikä se ole ainoastaan seurausta yksilön sisäisistä tarpeista.

Lazarus (2003) painottaa syitä positiivisen ja negatiivisen tarpeettomalle vastakkainasettelulle, jolloin näiden väliset olosuhteet jäävät huomiotta. Niin ikään Held (2004) kritisoi positiivisen psykologian kielteisyyttä negatiivisuutta vastaan, joka on kuitenkin väistämätön osa elämää. Held (2002) korostaa artikkelissaan positiivisuuden tyranniaa, jonka mukaan yksilön negatiiviset tuntemukset ja toiminta liitetään suoraan epäonnistumiseen elämässä. Hänen mukaansa tämänkaltaisen asetelma syyllistää esimerkiksi masentuneita yksilöitä siitä, että ovat kyseiseen tilaan ajautuneet. Toisin sanoen he voisivat yhtä hyvin olla onnellisia, jos vain niin itse päättävät. Positiivisuuden korostaminen luo yksilöille paineita, jolloin negatiiviset tuntemukset tuntuvat entistäkin kurjemmilta (Held, 2002). Positiivinen psykologia näkee kuitenkin positiivisen ja negatiivisen toisiaan nähden vastavuoroisena ja dialektisena ilmiönä, jota korostaa erityisesti niin sanottu toisen aallon positiivinen psykologia (Lomas & Ivtzan, 2016).

Positiivisen psykologian tutkijoiden keskuudessa on myös negatiivisuus huomioitu, vaikka lähtökohtaisesti keskitytään myönteisyyteen. Peterson ja Seligman (2003) toteavat, että esimerkiksi optimistit voivat syyllistyä riskien aliarviointiin. Lisäksi luonteenvahvuuksien käytössä keskeistä on välttää yli- ja alikäyttöä ja löytää niin sanottu kultainen keskitie (Peterson & Seligman, 2004). Erityisesti toisen aallon positiivinen psykologia korostaa niin sanottua post-traumaattista kasvua, joka tarkoittaa, että myös haasteiden ja vaikeuksien kautta yksilö voi kasvaa ja kukoistaa (Lomas & Ivtzan, 2016). Hyvän elämän saavuttaminen ei ole ainaista juhlaa, mutta positiivinen psykologia ei niin väitäkään (Peterson & Seligman, 2003). Joskus myönteinen käyttäytyminen vaatii negatiivisia olosuhteita, kuten esimerkiksi anteeksiantaminen edellyttää loukatuksi tulemistä sekä sinnikkyys vastoinkäymisistä ja haasteita elämässä (Caza & Cameron, 2008).

Useat positiiviset tapahtumat voivat kuitenkin peitota yhden negatiivisen tapahtuman psykologiset vaikutukset (Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer & Vohs, 2001). Fredrickson ja Losada (2005) käyttävät termiä sopiva negatiivisuus (*appropriate negativity*), jonka mukaan tietyt negatiivisuuden olosuhteet tukevat kukoistamista paremmin kuin toiset. Heidän mukaansa ilman tämänkaltaista tasapainoa yksilön käyttäytyminen kalkkiutuu. Yhtä lailla organisaatiot eivät

poissulje negatiivisuutta, vaan se nähdään osana kukoistamista (Dutton & Glynn, 2007). Negatiivisuuden tiedostaminen ja hyväksyminen on positiivisessa psykologiassa välttämätöntä, jotta saavutetaan tasapaino näiden kahden välillä, jota tukemaan positiivinen psykologia aikanaan syntyikin (Hefferon & Boniwell, 2011). Caza ja Cameron (2008) toteavat, että parhainta olisi tutkia positiivisia ja negatiivisia ilmiöitä samanaikaisesti.

Christopher ja Hickinbottom (2008) mainitsevat, että positiivisen psykologian nykyiset metodit ja empiirinen tutkimus eivät luo riittävän fundamentaalista teoriaa ja tutkimustietoa, jota voitaisiin hyödyntää jokaiseen yhteiskunnan sosiaaliseen ryhmään sopivaksi. Heidän mukaansa positiivinen psykologia nojaa vahvasti yksilön korostamiseen, joka on tyypillistä länsimaiselle kulttuurille. Tämän vuoksi sen soveltaminen laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin, jossa vallitsee täysin erilaiset hierarkiat, valtasuhteet ja etuoikeudet, on haastavaa, ellei mahdotonta (Becker & Marecek, 2008; Christopher & Hickinbottom, 2008). Positiivisessa psykologiassa yhteisöt ja ihmissuhteet nähdään ensisijaisesti yksilön oman hyvinvoinnin edistäjinä, jolloin niiden alkuperäinen tarkoitus jää toissijaiseksi, kun hyötyjä tarkastellaan ainoastaan yksilön näkökulmasta (Nelson & Slife, 2017). Vastanäkemyksenä Ojanen (2014) toteaa, että yksilön korostaminen laajempien yhteiskuntatason muutosten sijaan on nopeampaa ja tehokkaampaa. On kuitenkin syytä huomioida, että jos yksilö nähdään onnellisuuden ja hyveiden lähtökohtana, tulee positiivisen psykologian kehittää näkemyksiään koko yhteiskuntaan soveltuviksi, jotta oikeasti jokaisella on mahdollisuus hyvään elämään (Becker & Marecek, 2008). Tästä näkökulmasta on tärkeää huomioida myönteisten instituutioiden merkitys yksilöiden ja yhteisöjen kukoistukselle ja tutkia niitä tekijöitä, jotka tekevät organisaatiosta positiivisen (Cheung, 2014; Wenström, 2020).

3 Positiivinen oppimisympäristö

Oppimisympäristöjä on määritelty ja jaoteltu aikojen saatossa monin eri tavoin (esim. Hannafin & Land, 1997; Manninen ym., 2007). Tässä tutkimuksessa oppimisympäristö määritellään Clevelandin ja Fisherin (2014) määritelmän mukaan, jossa oppimisympäristöllä tarkoitetaan sosiaalista, psykologista tai psykososiaalista ympäristöä, jossa oppiminen ja opetus tapahtuvat. Tutkimuksessa tarkastellaan oppimisympäristöä positiivisen psykologian näkökulmasta, eli millainen on oppimisympäristö, joka edistää opiskelijoiden hyvinvointia ja oppimista.

3.1 Positiivisen oppimisympäristön määritelmä

Positiivisen psykologian mukaan koulujen tehtävä on opiskelijoiden hyvinvoinnin eli kukoistamisen tukeminen (Seligman, 2011; Seligman ym., 2009). Hyvinvointia voidaan kouluissa tarkastella pedagogisen hyvinvoinnin kautta, joka kuvaa oppimista ja hyvinvointia koulutuksen keskeisenä prosessina (Pietarinen ym., 2008). Pedagoginen hyvinvointi on Itä-Suomen yliopistossa kehitetty käsite, joka tarkastelee oppimisen ja hyvinvoinnin vuorovaikutteista luonnetta sekä hyvinvoinnin rakentumista oppilaitoksen vuorovaikutuksessa ja pedagogisissa prosesseissa (Pietarinen ym., 2008). Pedagogisen hyvinvoinnin kannalta keskeisiä elementtejä ovat oppimisympäristöissä tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus, opetuksen, opiskelun ja oppimisen toimintaympäristöt sekä oppilaiden tukitoimet (Lappalainen, Kuittinen, & Meriläinen, 2008). Pedagoginen hyvinvointi tarkoittaa koko oppilaitoksen jäsenten yhteistä hyvinvointia, joka syntyy koulun pedagogisissa prosesseissa ja käytännön toiminnassa, ja johon vaikuttavat niin opiskelijat kuin opettajat (Soini, Pyhältö & Pietarinen., 2010).

Pedagogisessa hyvinvoinnissa opettajan rooli on keskeinen. Tiedon jakamisen ohella opettajan tehtäviin kuuluu opiskelijoiden osaamisen, vuorovaikutustaitojen ja vahvuuksien kehittäminen (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg, 2008). Opetuksen laatu on keskeisin tekijä, jolla myötävaikutetaan opiskelijoiden pedagogista hyvinvointia ja oppimistuloksia (Holopainen & Savolainen, 2008). Sillä miten opettaja toimii ja mitkä ovat hänen omat tavoitteensa, on suuri merkitys myös opiskelijan oppimiseen ja toimintaan oppimisympäristössä (Butler & Shibaz, 2008). Tässä tutkimuksessa positiivisella oppimisympäristöllä tarkoitetaan hyvinvointia ja oppimista, eli pedagogista hyvinvointia tukevaa oppimisympäristöä. Pedagogisen hyvinvoinnin edistämistä oppimisympäristössä voidaan tarkastella positiivisen psykologian viitekehyksen, eli positiivisen pedagogiikan kautta.

3.1.1 Positiivinen pedagogiikka

Positiivinen koulutus tai positiivinen kasvatus (*positive education*) kuvaa sitä, kuinka positiivisen psykologian teemoja sisällytetään osaksi koulutuksen strategioita ja opetusta, jolloin keskitytään opiskelijoiden kukoistamisen ja myönteisen kehityksen tukemiseen (Seligman ym., 2009; White & Murray, 2015). Suomessa positiiviselle koulutukselle vakiintuneempi käsite on positiivinen pedagogiikka, jolla keskitytään opiskelijoiden vahvuuksien ja voimavarojen tukemiseen (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2014; Leskisenoja, 2017). Positiivinen pedagogiikka jalostaa yksilöllisiä vahvuuksia ja hyvinvointia (Seligman ym., 2009), joiden kautta opiskelijat oppivat tiedostamaan oman potentiaalinsa (Huebner ym., 2009; White & Murray, 2015a). Positiivinen pedagogiikka ilmenee sosiaalisessa ympäristössä, jossa luodaan merkityksellisyyttä, yhteisiä käytänteitä ja jaetaan kokemuksia (Kumpulainen ym., 2014).

Vaikka positiivinen pedagogiikka on itsessään tuore suuntaus, kiinnostus hyvinvointia kohtaan on kouluissa kasvanut viime vuosina. Positiivisen psykologian teemoja on sovellettu koulutukseen sen interventioita hyödyntäen (esim. Bernard & Walton, 2011; Elfrink, Goldberg, Schreurs, Bohlmeijer & Clarke, 2017; Shoshani & Steinmetz, 2014; White & Waters, 2014). Shoshanin ja Steinmetzin (2014) tutkimuksessa todettiin, että positiivisen psykologian interventioilla voidaan parantaa opiskelijoiden itsetuntoa ja tehokkuutta sekä ehkäistä masennusta ja ahdistusta. Positiivisella pedagogiikalla voidaan mahdollistaa myös laaja-alaisempaa myönteistä muutosta keskittyen koko kouluyhteisön vahvuuksiin (White & Waters, 2014). Elfrink ja kumppanit (2017) totesivat tutkimuksessaan, että positiivisen psykologian teemojen sisällyttäminen kokonaisvaltaisesti osaksi koulua tuotti lupaavia tuloksia niin opiskelijoiden hyvinvoinnin kuin koko koulun myönteisen kulttuurin syntymisessä. Vaikka keskiössä on hyvinvointi, sitä ei tehdä oppimisen kustannuksella vaan sitä tukien. Bernardin ja Waltonin (2011) tutkimus osoitti, että hyvinvointia tukevien tietojen ja taitojen omaksuminen parantaa opiskelijan koulumenestystä. Niin ikään Howell (2009) totesi tutkimuksessaan, että hyvinvoivat opiskelijat menestyvät opinnoissaan muita paremmin. Keskeistä on, että positiivinen pedagogiikka sekä tukee opiskelijoiden hyvinvointia että parantaa oppimista (Seligman ym., 2009; Waters, 2011).

Erityisesti lapsuus on hyvinvoinnin edistämisen optimaalista aikaa (Huebner ym., 2009), mutta mahdollisuus menestykseen ja kukoistamiseen on myös korkeamman asteen koulutuksilla (Oades, Robinson, Green & Spence, 2011; Uusiautti & Määttä, 2015). Yksi tapa sen soveltamiseen on erilliset positiivisen psykologian aihealueisin keskittyvät kurssit, joissa opetetaan muun muassa vahvuuksia, myönteisiä tunteita, sinnikkyyttä sekä kiitollisuutta (Seligman, 2011). Se millä

tavoin positiivista pedagogiikka sovelletaan koulutukseen, riippuu paljon koulusta ja sen toimintakulttuurista (Clonan ym., 2004; White & Murray, 2015b). Aikaisempaa tutkimustietoa positiivisen pedagogiikan soveltamisesta ammatilliseen koulutukseen ei vielä toistaiseksi ole. Positiivinen pedagogiikka tarjoaa kuitenkin tieteellisiä menetelmiä ja malleja, jotka ovat sovellettavissa ammatillisen koulutuksen osaamisperusteiseen pedagogiikkaan, joka jo lähtökohtaisesti keskittyy opiskelijan vahvuuksien hyödyntämiseen (Wenström, Kuokkari & Guttorm, 2018).

3.1.2 Hyvinvoinnin määrittelyä

Pedagoginen hyvinvointi itsessään on hankalasti mitattavissa (Meriläinen ym., 2008). Yhtä lailla positiivisessa psykologiassa hyvinvoinnin käsite tarvitsee tuekseen kuvaajia, joiden kautta sitä voidaan todentaa ja edistää (Seligman, 2011). Kukoistamiselle itsessään on olemassa erilaisia määritelmiä positiivisessa psykologiassa tutkijoiden kesken. Keyes (2005) mainitsee kukoistamisen (*flourish*) rakentuvan emotionaalisesta, psykologisesta ja sosiaalisesta hyvinvoinnista, jolloin yksilö voi kokonaisvaltaisesti hyvin. Huppert ja So (2013) ovat yhdistelleet hyvinvoinnin määritelmiä ja päätyivät tutkimuksensa pohjalta kukoistamisen tarkoittavan myönteisiä tunteita ja toimintaa, jolloin yksilö on kiinnostunut asioista ja kokee elämänsä merkityksellisenä. Heidän tutkimuksensa sisälsi kukoistamisen ilmenemisen vertailua 23 Euroopan maassa. Myönteisten tunteiden, kiinnostuksen ja merkityksellisyyden lisäksi kukoistaminen vaatii toteutuakseen kolme seuraavista tekijöistä: itsearvostus, optimismi, resilienssi, elinvoimaisuus, itseohjautuvuus ja myönteiset ihmissuhteet (Seligman, 2011).

Positiivinen organisaatiotutkimus määrittelee kukoistamisen hieman eri tavalla. Spreitzer ja kumppanit (2005) käyttävät käsitettä *thriving*, joka tarkoittaa elinvoimaisuuden ja oppimisen samanaikaista kokemista. Heidän määritelmänsä mukaan kukoistaminen on sosiaalinen prosessi, jolloin oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kukoistaminen on heidän mukaansa sosiaalinen ilmiö, kuten sen osatekijätkin. Verrattuna *flourish* käsitteeseen, suurin eroavaisuus ilmenee juuri oppimisessa. Perinteisen positiivisen psykologian määritelmissä (esim. Huppert & So, 2013; Keyes, 2005) kukoistaminen voidaan saavuttaa myös ilman oppimista, kun taas Spreitzerin ja kumppaneiden (2005) mallissa se on välttämätön kukoistamisen edellytys, jonka työ- tai kouluympäristö mahdollistaa. Kukoistamisen *thriving* määritelmä tulee lähelle pedagogisen hyvinvoinnin käsitettä (katso myös Wenström 2019). Oppimisympäristössä opiskelijoiden kukoistamista edistää mahdollisuus osallistua päätökseen tekoon, tiedon

jakaminen sekä oppimisilmapiiri, joka sisältää luottamusta ja arvostusta (Spreitzer ym., 2005). Tämänkaltaisen kulttuuri tukee yksilöiden itseohjautuvuutta, joka ilmenee aktiivisuutena ja opiskelun kokemisena merkityksellisenä (Spreitzer, ym., 2005). Opiskelijan voidaan sanoa kukoistavan, kun hän muodostaa myönteisiä suhteita niin yhteisönsä kuin itsensä kanssa (Lerner, Dowling & Anderson, 2003).

Hyvinvoinnin kuvaamiseksi olemassa teoreettisia viitekehyksiä, joita on sovellettu myös koulutuksessa. Hyvinvointia voidaan tarkastella Ryanin ja Decin (2000;2002) itseohjautuvuusteorian (*self-determination theory, STD*) kautta, jonka mukaan yksilöllä on luontaisia taipumuksia itsensä kehittämiseen, itsesääteilyyn sekä yhteyksien luomiseen toisten kanssa. Näitä taipumuksia he kutsuvat kyvykkyydeksi (*competence*), autonomiaksi (*autonomy*) sekä yhteisöllisyydeksi (*relatedness*), jotka nähdään yksilön psykologisiksi perustarpeiksi. Heidän mukaansa nämä ovat hyvinvoinnin välttämättömiä osatekijöitä, joita toteutetaan ja mahdollistetaan sosiaalisen ympäristön kautta. STD soveltuu erityisesti koulutukseen, sillä sen kautta tuetaan ja vahvistetaan opiskelijoiden luontaista halua oppia ja kehittyä (Niemiec & Ryan, 2009). STD korostaa sisäisen motivaation synnyttämistä, joka tekee yksilöistä innostuneempia, kiinnostuneempia ja luovempia (Niemiec & Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2000). STD korostaa oppimisympäristöjen rakentamista näitä yksilön perustarpeita tukeviksi, jolloin mahdollistetaan opiskelijoiden kukoistaminen (Ryan & Deci, 2000). Kyvykkyyttä, autonomiaa ja yhteisöllisyyttä tukemalla parannetaan opiskelijoiden hyvinvointia kuin koulumenestystäkin (Niemiec & Ryan, 2009).

Tyypillisesti hyvinvointia ja kukoistamista on kuvailtu Seligmanin (2011) hyvinvointiteorian (*well-being theory*) eli PERMA-mallin kautta. Se määrittelee hyvinvoinnin koostuvan viidestä elementistä, jotka ovat myönteinen tunne (*positive emotion*), sitoutuminen ja opiskelun imu (*engagement*), myönteiset ihmissuhteet (*positive relationships*), merkityksellisyys (*meaning*) ja saavuttaminen (*achievement*) (Seligman, 2011). Jokainen mallin elementti vaikuttaa myönteisesti hyvinvointiin, niitä tavoitellaan niiden itseisarvon takia sekä ne voidaan määrittää muista elementeistä riippumatta (Seligman, 2011). Lisäksi yksilön luonteenvahvuudet tukevat näitä osa-alueita (Seligman, 2011). Tutkimuksen mukaan erityisesti myönteiset tunteet, merkityksellisyys ja opiskelun imu ovat niihin vahvasti yhteydessä (Peterson, Ruch, Beermann, Park & Seligman, 2007).

PERMA-mallia on sovellettu myös positiivisen koulun määrittelyssä. Oades ja kumppanit (2011) tutkivat yliopistoa myönteisenä instituutiona PERMA-mallia hyödyntäen. Se tarkoittaa heidän mukaansa laajemman järjestelmän huomioimista, johon kuuluvat niin opiskelijat kuin

koko organisaation henkilöstö. He totesivat, että positiivisen psykologian kautta voidaan vaikuttaa uudenlaisen korkeakoulukulttuurin kehittämiseen, jonka kautta tuetaan opiskelijoiden ja henkilökunnan hyvinvointia ja kukoistamista. Norrish ja kollegat (2013) määrittelevät puolestaan hyvinvoinnin saavutettavaksi koulutuksessa PERMA-mallia mukailevan GGS-mallin (*Geelong Grammar School Model*) kautta. He ovat lisänneet malliin kukoistamisen edistäjäksi myös positiivisen terveyden, jolla tarkoitetaan opiskelijan optimaalista psyykkistä (resilienssi) ja fyysistä terveyttä (riittävä uni ja ravinto), joita kouluissa tulee tukea. Mallia sovelletaan kouluissa neljän eri prosessin kautta, jotka ovat opettele (*learn it!*), elä (*live it!*), opeta (*teach it!*) sekä omaksu (*embed it!*) (Norrish ym., 2013).

Kaikille kukoistamisen ja hyvinvoinnin määritelmille ja kuvaajille (Huppert & So, 2013; Keyes, 2005; Ryan & Deci, 2002, Seligman, 2011; Spreitzer ym., 2005) yhteinen piirre on se, että hyvinvoinnin toteutuminen edellyttää aina sosiaalisen ympäristön, joka on tässä tutkimuksessa keskeinen lähtökohta. Tässä tutkimuksessa oppimista ja hyvinvointia tukevaa oppimisympäristöä ei kuitenkaan kuvata edellä mainittujen määritelmien ja kuvaajien mukaan. Positiivinen oppimisympäristö jäsennetään uudella tavalla, joka pohjautuu positiiviseen psykologiaan ja positiiviseen organisaatio-oppiin keskittyen myönteiseen muutokseen (Cheung, 2014; katso myös Wenström, 2020).

3.2 PRIDE-teoria positiivisen oppimisympäristön kuvaajana

Positiivinen oppimisympäristö tarkoittaa tässä tutkimuksessa oppilaitoksen sosiaalista, psykologista tai psykososiaalista ympäristöä, joka tukee opiskelijoiden oppimista ja hyvinvointia eli pedagogista hyvinvointia. Tässä tutkimuksessa sovelletaan positiivisen oppimisympäristön määrittämiseen organisaatiotutkimuksesta tunnettua PRIDE-teoriaa (Cheung, 2014; 2015). On todettu, että tutkimustiedosta koskien positiivisten tekijöiden vaikutusta opiskelijoiden hyvinvointiin on ollut pulaa (Huebner ym., 2009). Tutkimus vastaa tähän kysyntään tutkimalla tekijöitä, joilla voidaan tukea opiskelijoiden kukoistamista (*thriving*) oppimisympäristössä ja kehittyä kohti positiivista oppimisympäristöä.

PRIDE-teoria on lähtöisin organisaatiotutkimuksesta, jossa selvitettiin syitä sille mikä sosiaalialan organisaatiossa saa aikaan muutoksen kohti positiivista organisaatiota (Cheung, 2014). Tutkimuksen tuloksena organisaation positiivisuuden tason mittaamiseksi Cheung (2014) kehitti positiivisen organisaation indeksin (*positive organizational index*) eli PRIDE-teorian, joka

on akronyymi sen viidestä elementistä: myönteisistä käytänteistä (*positive practices* = *P*), vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä (*relationship enhancement* = *R*), vahvuuksista (*individual attributes* = *I*), dynaamisesta johtajuudesta (*dynamic leadership* = *D*) ja emotionaalisesta hyvinvoinnista (*emotional well-being* = *E*). Teoria pohjautuu organisaatioteorioista löydettyille myönteisille käytänteille ja strategioille, joiden kautta tuetaan koko henkilöstön kukoistamista (Cheung, 2014). Teoria nostaa esille, että mitä suurempi positiivisen organisaation indeksi on, eli toisin sanoen mitä enemmän PRIDE-teorian elementtejä organisaatiossa ilmenee, sitä parempia tuloksia voidaan odottaa sen suorituskyvyltä ja henkilöstön hyvinvoinnilta (Cheung, 2014;2015).

Myös toisissa organisaatiotutkimuksissa on kiinnitetty huomiota myönteisten ilmiöiden yhteydestä organisaation menestykseen (esim. Cameron, Bright & Caza, 2004; Cameron, Mora, Leutcher & Calarco, 2011; Geue, 2018). Siirtyminen kohti positiivista organisaatiota ei ole täysin suoraviivaista, sillä yksilöt luontaisesti kiinnittävät huomion negatiivisiin asioihin ja muutosten vastustaminen on organisaatiossa tyypillisistä (Linley ym., 2013). Cameron (2008) nostaa esiin ristiriidan, jossa yksilöt yleisesti suosivat positiivisuutta, mutta toisaalta vastustavat muutoksia. Hän toteaa, että myönteisen muutoksen aikaansaamiseksi on organisaatioissa keskityttävä enemmän positiivisuuteen. Toisaalta useimmat organisaatiot omaavat hyvinvointia tukevia käytäntöjä, rakenteita ja resursseja, mutta eivät sitä itse tiedosta ja etenkin korosta (Cheung, 2014), jolloin henkilöstön hyvinvoinnin ja organisaation menestyksen välinen yhteys jää huomioitua (Linley ym., 2013). Cheung (2014) nostaa esiin tutkimuksessaan, että PRIDE-teorian kautta voidaan tehdä positiivisen organisaation käsite käytännönläheiseksi, jonka organisaatiot voivat saavuttaa.

Kyseessä on suhteellisen tuore teoria, Suomessa tehdyissä tutkimuksissa PRIDE-teoriaa on aikaisemmin sovellettu ammatillisten opettajien innostuksen tutkimiseen (Wenström ym., 2018a). Lisäksi PRIDE-teorian kautta on perusteltu myönteisten käytänteiden vaikutusta hyvinvoinnin lisäämiseen yliopistokontekstissa (Uusiautti & Määttä, 2018) ja sitä on hyödynnetty koulutuksenjärjestäjien strategisen tason kehittämisen hankkeessa. Tässä tutkimuksessa sovelletaan PRIDE-teoriaa positiivisen oppimisympäristön kuvaamiseen. Alun perin PRIDE-teoriaa hyödynnettiin määrällisessä tutkimuksessa (Cheung, 2014), mutta tässä tutkimuksessa se toimii Wenstömin ja kumppaneiden (2018a) tutkimuksen tapaan teoreettisena viitekehyksenä laadullisessa tutkimuksessa.

Erityisesti PERMA-mallia on usein hyödynnetty positiivisen pedagogiikan tutkimuksissa (esim. Leskisenoja, 2016; Oades ym., 2011) sekä opiskelijoiden hyvinvointia kuvaavissa tutkimuksissa (esim. Kern, Waters, Adler & White, 2015). Positiivisen organisaation PRIDE-teoria ja PERMA-malli muistuttavat osittain toisiaan, korostaen myönteisten tunteiden ja vuorovaikutuksen merkitystä hyvinvoinnin ja oppimisen, eli kukoistamisen edistämässä (Cheung, 2014; Seligman, 2011). PERMA-malli jättää kuitenkin lähtökohtaisesti huomiotta oppimisympäristön tarkastelussa fyysisen oppimisympäristön, joka on tutkimuksissa todettu tärkeäksi oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta (esim. Barrett, Davies, Zhang & Barrett, 2013; Kariippanon, Cliff, Lancaster, Parrish, 2018; Sjöblom, Mälkki, Sandström & Lonka, 2016). Fyysinen oppimisympäristö on usein keskiössä myös oppimisympäristöjä arvioidessa (esim. Cleveland & Fisher, 2014; Hunley & Schaller, 2009; Tokaloo & Smith, 2015).

Edellisiin vedoten PRIDE-teoria soveltuu tässä tutkimuksessa positiivisen oppimisympäristön kuvaamiseen paremmin kuin PERMA-malli, sillä sen kautta voidaan huomioida fyysisen oppimisympäristön vaikutusta opiskelijoiden hyvinvoinnin ja oppimisen tukemisessa. PRIDE-teorian elementit muistuttavat osittain Huebnerin ja kumppaneiden (2009) positiivisen koulun mallia. He ovat määrittäneet kirjallisuuskatsauksen perusteella positiivisen koulun tekijöitä, johon sisältyy myönteisten tunteiden tukeminen, opiskelijoiden vahvuuksiin ja voimavaroihin keskittyminen, myönteiset ihmissuhteet, opiskelun imua ja itseohjautuvuutta edistävät aktiviteetit sekä koulussa harjoitettavat positiivisen psykologian interventiot ja niiden arviointi. Positiivisessa koulussa opiskelijat kokevat myönteisiä tunteita ja koulutyytyväisyyttä, johon voidaan vaikuttaa luokan rakenteilla, opettajuudella sekä vertaistuellalla (Hueber ym., 2009).

PRIDE-teoria soveltuu ammatillisen oppilaitoksen oppimisympäristön tutkimiseen, jossa muutos on ajankohtainen reformin myötä. Sen kautta voidaan löytää ratkaisuja, kuinka saadaan aikaan opiskelijoiden hyvinvointia ja oppimista edistävä myönteinen muutos oppilaitoksissa. Seuraavaksi käsitellään mitä PRIDE-teorian elementit tarkoittavat, kuinka ne soveltuvat oppimisympäristön tarkasteluun sekä aikaisempaa tutkimustietoa sen tekijöihin liittyen.

3.2.1 Myönteiset käytänteet

Myönteiset käytänteet ovat arkityön, käytännön toimintojen tai strategian tasolla toteutuvia käytänteitä, prosesseja, menetelmiä, resursseja tai linjauksia (Wenström, 2020). Ne toimivat positiivisen energian luoja ja mahdollistavat kehityksen kohti positiivista organisaatiota, jopa

vaikeissa olosuhteissa (Cheung, 2014;2015). Wenströmin (2020) mukaan myönteisten käytänteiden kriteerinä on, että ne edistävät muita PRIDE-teorian osa-alueilta: myönteistä vuorovaikutusta, yhteistyötä ja ihmissuhteita, yksilöllisten vahvuuksien hyödyntämistä ja kehittämistä sekä emotionaalista hyvinvointia. Organisaatioissa myönteisinä käytänteinä voidaan pitää muun muassa itseohjautuvuuden tukemista, yhteisöllistä palkitsemista sekä tiimityöskentelyä (Pfeiffer, 2003).

Cameronin ja kumppaneiden (2011) mukaan myönteisten käytänteiden vaikutusta organisaation menestykseen voidaan selittää niiden vahvistavilla (*the amplifying effect*), puskuroivilla (*the buffering effect*) ja heliotrooppisilla (*the heliotropic effect*) vaikutuksilla. Heidän mukaansa vahvistavat vaikutukset ilmenevät käytänteiden aikaansaamina myönteisinä tunteina ja voimavaroina, jotka osaltaan ovat yhteydessä yksilöiden ja tätä kautta koko organisaation parempaan suorituskyykyyn. Puskuroivat vaikutukset ilmenevät heidän mukaansa kyvykkyytenä selviytyä haasteellisista tilanteista ja vastoinkäymisistä organisaatiossa, joita myönteiset käytänteet tukevat. Viimeisenä he toteavat heliotrooppisen vaikutuksen ilmenevän myönteisten käytänteiden yhteytenä koko organisaation elinvoimaisuuden saavuttamiseen. Tutkimuksissa on todistettu, että hyveellisyyden harjoittaminen vahvistaa edelleen myönteisyyttä, mutta myös suojaa organisaatiota vastoinkäymisiltä (Cameron & Bright & Caza, 2004).

Koulutuksellisessa kontekstissa kiinnostuksen kohteena ovat erityisesti pedagogiset käytänteet, jotka vaikuttavat niin opiskelijoiden oppimiseen kuin hyvinvointiin. O'Brien ja Blue (2018) nimesivät tutkimuksessaan positiivisia pedagogisia käytänteitä, jotka tukevat opiskelijoiden myönteisiä tunteita ja oppimisen kokemuksia. Tämänkaltaisiksi käytänteiksi he löysivät tutkimuksessaan opettajan myönteiset keskustelutaidot, jotka tukevat opiskelijoiden myönteisiä kognitiivisia, sosiaalisia ja emotionaalisia resursseja sekä näiden resurssien vahvistamisen ja rakentamisen oppitunneilla. Lisäksi positiivisen pedagogiikan käytänteenä nähdään yksilöllisten oppimistavoitteiden asettaminen, joka tukee opiskelijoiden myönteisiä kokemuksia (O'Brien & Blue, 2018). Itseohjautuvuutta tukevat pedagogiset käytänteet ovat myös merkittäviä, erityisesti autonomiaa tukevat käytänteet vaikuttavat opiskelijoiden hyvinvointiin ja oppimiseen (Stefanou, Perencevich, DiCintio & Turner, 2004).

Graetzin (2006) mukaan opetuksen ja oppimisen taustalla vallitsee aina fyysinen oppimisympäristö, jonka ominaisuuksien kautta opiskelija keskittää huomionsa ja on aktiivinen ympäristössä. Lisäksi fyysiset ominaisuudet vaikuttavat opiskelijaan tunteellisesti, jolla on yhteys opiskelijan käyttäytymiseen ja oppimiseen. Fyysinen oppimisympäristö saa parhaimmillaan aikaan

myönteisiä tunteita ja kokemuksia myötävaikuttaen myös oppimiseen (Graetz, 2006). Tutkimusta fyysisen oppimisympäristön vaikutuksista löytyy runsaasti. Barrett ja kollegat (2013) osoittivat, että oppimisympäristön valoisuus, lämpötila, ilmanlaatu, joustavuus, monimutkaisuus ja värikkyys ovat yhteydessä oppimistuloksiin. Näitä vaikutuksia voidaan selittää oppimisympäristön luonnollisuuden, yksilöllistämisen sekä virikkeisyyden kautta (Barrett ym., 2015). Brooks (2011) korosti tutkimuksessaan erityisesti teknologiaa tukevien oppimisympäristöjen tärkeyttä, sillä ne edistävät opiskelijoiden aktiivista oppimista. Sjöblom ja kumppanit (2016) osoittivat tutkimuksessaan, että fyysisen oppimisympäristön suunnittelulla ja toimivuudella on merkitystä opiskelijoiden henkiseen ja emotionaaliseen toimintaan. Fyysisen oppimisympäristön kautta voidaan kehittää opiskelijoiden taitoja sekä edistää autonomian ja kyvykkyyden kokemuksia (Sjöblom ym., 2016).

Myös opiskelijoiden näkökulmaa on korostettu tutkimuksissa. Veltri ja kumppanit (2006) tutkivat opiskelijoiden näkemyksiä fyysisen oppimisympäristön ominaisuuksien vaikutuksesta heidän oppimiseensa. Heidän tutkimuksensa osoitti, että opiskelijoiden oppimista tukee vuorovaikutusta mahdollistavat tilaratkaisut sekä visuaalisuus, kuten värikkyys ja valoisuus. Tilaratkaisuiden koolla ja muodolla on puolestaan tutkittu olevan merkitystä opiskelijan arvioon opetuksen tehokkuudesta (Safer, Farmer, Segalla & Elhoubi, 2005). Lisäksi modernius ja teknologian hyödyntäminen ovat opiskelijoiden mukaan yhteydessä heidän oppimiseensa ja koulutyytyväisyyteen (Brewer & Carnes, 2008). Niin ikään joustavilla oppimisympäristöillä voidaan vaikuttaa opiskelijan itseohjautuvuuteen ja hyvinvointiin (Kariippanon ym., 2018). Fyysinen oppimisympäristö on yhteydessä opiskelijan oppimiseen ja motivaatioon osallistua sen aktiviteetteihin (Asiyai, 2014). Koulun tilaratkaisut eivät siis toimi vain opetuksen paikkana, vaan opiskelijat odottavat niiden tarjoavan parhaan mahdollisen tuen oppimisensa parantamiseksi (Tokaloo & Smith, 2015).

Fyysinen oppimisympäristö yhdessä pedagogisten ratkaisujen kanssa voi parantaa oppimista ja hyvinvointia (Kariippanon ym., 2018). Erityisesti ammatillisessa koulutuksessa osaamisperusteisuus ja reformi edellyttävät koulutuksen käytänteiden uudistamista (Kukkonen & Jussila, 2018). Pedagogisten käytänteiden tulee tukea opiskelijan osallisuutta ja osaamista (Malinen & Salo, 2018). Lisäksi fyysisen oppimisympäristön sisällyttäminen tutkimukseen on ajankohtainen oppimisympäristöjen monipuolistuessa, kun osaamisperusteisuus ja teknologia eivät sitouta opetusta tiettyyn tilaan (Raudasoja & Rinne, 2018). On syytä selvittää, kuinka tärkeä tekijä fyysisen oppimisympäristö on opiskelijoille ja kuinka pedagogisia käytänteitä voidaan ke-

hittää heidän hyvinvointiaan ja oppimistaan tukeviksi. Tässä tutkimuksessa myönteiset käytänteet tarkoittavat oppimisympäristössä muun muassa tilaratkaisuja sekä oppimisen ja opetuksen organisointia ja teknologiaa. Tutkimuksessa ei keskitytä ainoastaan pedagogisiin käytänteisiin, vaan ne voivat olla alkuperäisen PRIDE-teorian tapaan muitakin opiskelijoiden näkökulmasta myönteisiä toimintatapoja oppilaitoksessa (Cheung, 2014; Wenström, 2020).

3.2.2 Vuorovaikutus ja yhteistyö

Vuorovaikutuksella ja yhteistyöllä kuvataan yksilöiden myönteisiin vuorovaikutussuhteisiin keskittymistä, joiden kautta ylläpidetään myönteistä ja yhteisöllistä ilmapiiriä organisaatiossa (Cheung, 2014; 2015). Tutkimuksen mukaan myönteiset vuorovaikutussuhteet, jotka sisältävät anteeksiantamista, arvotusta ja myötätuntoa ovat yhteydessä organisaation suorituskyykyyn ja ilmapiiriin (Cameron ym., 2011). Myönteiset ihmissuhteet ovat yksi positiivisen psykologian kiinnostuksen kohteista (Peterson & Seligman, 2003). Myös positiivisissa kouluissa olosuhteet tulee rakentaa niin, että ne edistävät myönteisten vuorovaikutussuhteiden edistämistä ja ylläpitämistä (Huebner., ym. 2009). Sosiaalinen ympäristö on oppimisen kannalta yhtä merkittävä kuin fyysinen ympäristö (Manninen ym., 2007). Se tarjoaa haasteita ja luo resursseja opiskelijoiden voimaantumiseen, tyytyväisyyteen ja opiskelun imuun (Pietarinen ym., 2014). Opiskelijat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa luomiensa ihmissuhteiden sekä yhdessä työskentelyn kautta (Wentzel, Russell & Baker, 2014).

Vertaisoppiminen perustuu tasavertaisten suhteiden kautta tapahtuvaan oppimiseen, jossa tarjotaan tukea, opetetaan toisia sekä opitaan samalla itse (Topping, 2005). Yksi sen muodoista on yhteistoiminnallinen oppiminen (Topping, 2005). Tiimityötä voidaan tehostaa muun muassa positiivisella riippuvuudella, vastuiden jakamisella, myönteisellä vuorovaikutuksella, sosiaalisilla taidoilla sekä ryhmän toiminnan reflektoinnilla (Johnson & Johnson, 2009). Tiimityöskentelyn pohjautuminen myönteiseen vuorovaikutukseen, kuten toisten kannustamiseen ja palautteen antamiseen, motivoi opiskelijoita parempaan suoritukseen (Wentzel & Watkins, 2002). Tiimityö rakentuu positiiviselle riippuvuudelle, jos yksilöiden toiminta edistää koko ryhmän yhteisten tavoitteiden saavuttamista (Johnson & Johnson, 2009). Voidaan puhua sosiaalisesta kyvykkyydestä, jolloin yksilö pyrkii saavuttamaan tavoitteita, jotka ovat tärkeitä sekä hänelle että muille (Wentzel ym., 2014). Johnson ja kumppanit (2014) totesivat tutkimuksessaan, että positiivinen riippuvuus tiimin jäsenten välillä parantaa jäsenten motivaatiota ja saavutuksia.

Heidän mukaansa positiivisen riippuvuuden rakentaminen erityisesti koulutuksessa voi vähentää opiskelijoiden akateemista epäonnistumista. Tiimityöskentelyllä voidaan edistää paitsi koulumenestystä, myös myönteisten vertaissuhteiden syntymistä (Roseth, Johnson & Johnson, 2008).

Kindermann (2016) jaottelee vertaissuhteiden vaikutukset kolmeen eri tasoon. Hänen mukaansa *kognitiivisen* tason vaikutus ilmenee vertailuna, jossa yksilö vertaa itseään muihin esimerkiksi suoritusten ja saavutusten kautta. Vertailu ei aina ole kielteistä ja pohjaudu kilpailulliseen asetelmaan, vaan se voi olla opiskelijoille myös eduksi (Kindermann, 2016). *Käyttäytymisen* tasolla vertaisten vaikutus ilmenee keskustelun, vuorovaikutuksen ja mallioppimisen kautta (Kindermann, 2016). Vertaisilla voi olla vahvistavia tai heikentäviä vaikutuksia koulumenestykseen (Flashman, 2011). *Motivaationaalinen* taso viittaa vertaisten motivoivaan vaikutukseen, joka ilmenee muun muassa emotionaalisena tukena, turvallisuutena, yhteisöllisyyden ja autonomian tukemisella (Kindermann, 2016). Kavereiden motivaatiolla on vaikutusta myös opiskelijan omaan motivaatioon (Kindermann, 2007). Lisäksi vertaissuhteet tukevat autonomiaa paremmin kuin esimerkiksi opettajat ja vanhemmat, sillä opiskelija valitsee kaverinsa usein itse (Kindermann, 2016).

Martin ja Dowson (2009) toteavat tärkeiden ihmissuhteiden olevan keskeinen tekijä, jolla myötävaikutetaan yksilön sosiaaliseen, tunteelliseen kuin akateemiseen toimintaan. Heidän mukaansa henkilökohtaisten ihmissuhteiden laadulla tuetaan koulumenestystä. Kouluissa tulisi tukea tärkeiden ihmissuhteiden rakentamista osana opetusta (Martin & Dowson, 2009). Vuorovaikutuksen kautta opiskelijat oppivat toisiltaan ja jakavat ajatuksiaan, saavat uusia näkemyksiä, oppivat ajattelemaan kriittisesti sekä rakentavat tämän kautta positiivista oppimisympäristöä (Hurst, Wallace & Nixon, 2013). Lisäksi vertaissuhteet vaikuttavat koulun ilmapiiriin, johon liittyy muun muassa erilaisuuden arvostaminen, yhteisöllisyys ja tiimityö (Zullig & Matthews-Evald, 2014). Tutkimukset osoittavat, että vertaissuhteet ovat koulussa tärkeä tekijä erityisesti nuorille (esim. Blaskova & McLennan, 2018; Gowing, 2019). On kuitenkin tutkittu, että mitä vanhempi opiskelija kyseessä, sitä tärkeämmäksi myönteiset vertaissuhteet ja niiden tarjoama tuki ovat opiskelijan opiskelun imuun (Li, Lynch, Kalvin, Liu & Lerner, 2011). Lisäksi vertaissuhteiden tarjoaman tuen kautta voidaan parantaa opiskelijoiden hyvinvointia (Tian, Zhao & Huebner 2015). Wentzelin ja kollegoiden (2010) mukaan vertaistuki ilmenee vuorovaikutuksena, neuvojen tarjoamisena, turvallisuuden luomisena ja välittämisenä. Vertaissuhteiden, tiimihengen ja vertaistuen merkitystä on korostettu myös ammatillisen toisen asteen

opiskelijoiden tutkimuksessa, jonka kautta voidaan vaikuttaa opiskelijoiden osallisuuteen ja oppimiseen (Niemi & Jahnukainen, 2018). Tässä tutkimuksessa, vuorovaikutuksella ja yhteistyöllä tarkoitetaan oppimisympäristön sosiaalisia, vuorovaikutukseen ja vertaissuhteisiin liittyviä tekijöitä, jotka opiskelijoiden mukaan edistävät heidän oppimistaan ja hyvinvointia.

3.2.3 Vahvuudet

Vahvuuksilla tarkoitetaan yksilöllisten vahvuuksien huomioimista, jolloin arvostetaan myös erilaisuutta organisaatiossa (Cheung, 2014). Alkuperäisessä PRIDE-teoriassa keskiössä ovat luontenvahvuudet (Cheung, 2014), mutta niiden lisäksi voidaan puhua laajennetun vahvuusnäkemyksen mukaisesti yksilön lahjakkuudesta, taidoista, kiinnostuksen kohteista, arvoista ja resursseista (Niemiec, 2018; Wood ym., 2011; katso myös Wenström, 2020). Organisaatioissa on todettu vahvuuksien hyödyntäminen kukoistamisen edistäjäksi, joka tukee myös autonomiaa ja itsensä kehittämistä (Bakker & van Woerkom, 2018). Yksilön harjoittaessa luontaisia taitojaan on hän askeleen lähempänä korkeampia saavutuksia (Bakker, 2017; Hodges & Asplund, 2013). Itseasiassa vahvuuksien yhdistäminen osaksi yksilön tavoitteita helpottaa niiden saavuttamista (Mayerson, 2015).

Positiivinen psykologia korostaa vahvuuksien tunnistamista ja niiden hyödyntämisen mahdollistamista organisaatiossa ja oppilaitoksissa (Peterson ym., 2013; Seligman ym., 2009). Sen kautta luodaan työn tai opiskelun merkityksellisyyttä (Wenström, 2020). Opiskelijoita tulee tukea vahvuuksien löytämisessä ja hyödyntämisessä osana koulun arkea (Lappalainen ym., 2008; Seligman ym., 2009). Vahvuuksien tunnistamista edistetään parhaiten riittävällä palautteella, jonka kautta opiskelija oppii ymmärtämään missä hän on hyvä (Hotulainen, Lappalainen & Sointu, 2014). Linkinsin ja kumppaneiden (2015) mukaan vahvuuksia voidaan sisällyttää koulutukseen tuomalla niitä käytännönläheisiksi, löytämällä vahvuuksia niin toisista kuin itsestäänkin, harjoittelemalla vahvuuksia ja niiden käyttöä sekä lopulta korostamalla vahvuuksia myös ryhmätyöskentelyssä.

Vahvuuksien korostaminen koulutuksessa on yhteydessä sekä oppimiseen että hyvinvointiin, josta kertoo useat tutkimukset (esim. Brdar & Kashdan, 2010; Gillham ym., 2011; Toner, Haslam, Robinson & Williams, 2012; Weber, Wagner & Ruch, 2014). Weber ja kumppanit (2014) totesivat tutkimuksessaan, että vahvuuksien hyödyntäminen koulussa myötävaikuttaa opiskelijoiden myönteisten tunteiden kokemuksiin sekä parempiin saavutuksiin. Tonerin ja kollegoiden

(2012) tutkimus osoitti erityisesti toiveikkuuden, sisältäen optimismin ja tulevaisuuden suuntautumisen, tärkeyttä opiskelijan hyvinvoinnille. Heidän mukaansa näitä vahvuuksia tulisi kouluissa opettaa. Brdar ja Kashdan (2010) löysivät tutkimuksestaan, että erityisesti ihmistenväliset vahvuudet ovat yhteydessä merkityksellisyyden kokemukseen sekä yhteisöllisyyteen. Niin ikään Gillham ja kollegat (2011) osoittivat, että ihmistenväliset vahvuudet, kuten ystävällisyys ja tiimityö, vähensivät opiskelijoiden masentuneisuutta, kun taas transsendenssiin liittyvät taidot, kuten kiitollisuus ja rakkaus, lisäsivät elämäntyytyväisyyttä. Vahvuuksien kautta voidaan tukea myönteisiä vuorovaikutussuhteita sekä merkityksellisyyttä ja tätä kautta myös hyvinvointia (Gillham ym., 2011).

Positiivisen psykologian luonteenvahvuudet voidaan nähdä keskeisinä työelämätaitoja (Wenström ym., 2018). Binkley ja kumppanit (2012) ovat määrittäneet tärkeiksi tulevaisuuden taidoiksi (*21st century skills*) muun muassa ajattelu- ja ongelmanratkaisutaidot, kuten luovuus ja kriittinen ajattelu, työskentelytapoja tukevat taidot, kuten viestintä- ja yhteistyötaidot sekä kansalaishyveitä tukevat taidot. Nämä taidot määrittellen yksittäisten oppiainerajat ylittäviksi, joita opiskelijat tarvitsevat elämässään (Binkley ym., 2012). Samantapaisesti OECD on määritellyt tulevaisuuden taidot liittyen informaatioon (tutkimus- ja ongelmanratkaisutaidot), viestintään (kommunikaatio- ja yhteistyötaidot, kriittinen ajattelu) sekä eettisyyteen ja sosiaaliseen vaikutukseen (vastuullisuus ja reflektio) (Ananiadou & Claro, 2009). Vahvuuksien lisäksi myös moraalien rakentaminen kuuluu osaksi positiivista organisaatiota (Cheung, 2015). McGrath ja Noble (2010) puhuvat prososiaalisista taidoista, jotka mukailevat yksilön arvoihin pohjautuvaa moraalista sääntökirjaa. Ne määrittävät hänen henkilökohtaiset näkemyksensä oikeasta ja väärästä ja ne ilmenevät siinä, kuinka yksilö kohtelee toisia ihmisiä ympärillään (McGrath & Noble, 2010).

Proctor ja kollegat (2011) totesivat tutkimuksessaan, että vahvuuksien tunnistaminen ja kehittäminen on tärkeää opiskelijan hyvinvoinnin kannalta. Erityisesti ammatillinen koulutus tarjoaa hyvät välineet vahvuuksien tunnistamiseen ja hyödyntämiseen henkilökohtaistamisen kautta (Wenström ym., 2018). Henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) myötä rakennetaan opiskelijalle yksilöllinen opintopolku, jossa huomioidaan opiskelijan henkilökohtaiset tarpeet ja tavoitteet opiskelulle (OPH, 2020a). Ammatillisen koulutuksen lain mukaan HOKS sisältää tiedot osaamisen tunnistamisesta, tunnustamisesta, hankkimisesta, kehittymisestä, osoittamisesta sekä ohjaus- ja tukitoimista (L 531/2017 §44). Pedagogisen hyvinvoinnin tukemiseen sisältyy oppimiseen liittyvien vaikeuksien huomioiminen ja ennalta ehkäi-

seminen, jotka ovat yhteydessä opiskelijan uupumiseen (Holopainen & Savolainen, 2008). Uupuminen viestii toimijuuden heikentymisestä (Pietarinen ym., 2014). Erityisen tuen kautta edistetään jokaisen opiskelijan mahdollisuutta saavuttaa vaadittu osaaminen ja ammattitaito (OPH, 2020b). Lisäksi opiskelijoilla on mahdollisuus hyväksilukea aikaisempia opintojaan, joka osaamisperusteisessa koulutuksessa ilmaistaan laaja-alaisemmin osaamisen tunnustamisella ja tunnustamisella (Kiviniemi, Heiskari, Räisänen & Karjalainen, 2018).

Ammatillinen koulutus ei näin keskity vain luonteenvahvuuksiin, vaan vahvuudet voivat liittyä aikaisemmin hankittuun osaamiseen tai muihin taitoihin (Wenström ym., 2018). Tämä tukee elinikäistä oppimista, jonka mukaan oppiminen nähdään jatkuvana prosessina, jota tapahtuu niin koulutuksen kontekstissa kuin sen ulkopuolella (Fischer, 2000). Elinikäisen oppimisen kautta yksilö kasvaa ja kehittyy ajan mukana ja avaa itselleen uusia mahdollisuuksia (Laal & Salamati, 2012). Ammatillisen koulutuksen tavoite elinikäisestä oppimisesta ja ammatillisen kasvun tukemisesta on määritelty sen laissa (L 531/2017, 2§). Tässä tutkimuksessa vahvuuksilla tarkoitetaan opiskelijoiden vahvuuksien tukemista ja hyödyntämistä oppimisympäristössä. Lisäksi HOKS:n sisällön mukaisesti tutkimuksessa keskitytään osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen sekä erityisen tuen tarkastelemiseen, selvittäen missä määrin ne ovat opiskelijoiden käsitysten mukaan yksi positiiviseen oppimisympäristöön vaikuttava tekijä.

3.2.4 Positiivinen opettajuus

Cheung (2014) käyttää alkuperäisessä PRIDE-teoriassa käsitettä dynaaminen johtajuus (*dynamic leadership*). Dynaamisen johtajuuden olen korvannut tässä tutkimuksessa Wenströmin (2020) tapaan positiivisesti poikkeavan johtajuuden (*positive deviant leadership*) käsitteellä, joka on tunnetumpi käsite positiivisen johtajuuden tutkimuksissa.

Positiiviselle johtajuudelle ei ole yhtä tarkkaa määritelmää. Alkuperäisen PRIDE-teorian mukaan positiivisella johtajuudella tarkoitetaan johtajia, jotka innostavat ja tukevat organisaation positiivista energiaa (Cheung, 2014). Hannah ja kumppanit (2009) korostavat positiivista johtajuutta, jossa johtaja omalla esimerkillään kannustaa myönteisyyteen organisaatiossa. Johtajan tulee esimerkillään osoittaa luotettavuutta, avoimuutta, osaamista ja myötätuntoa, jotta luottamusta voidaan organisaatiossa vaalia, joka on tärkeää myönteisessä muutoksessa (Mishra & Mishra, 2012). Voidaan puhua positiivisesta globaalista johtajuudesta (*positive global leadership*), jossa huomioidaan koko organisaation jäsenten vahvuuksia ajasta ja paikasta riippumatta (Youssef & Luthans, 2012). Tarkoituksena on luoda mahdollisimman hyvät olosuhteet

oppimiselle ja hyvinvoinnille organisaatiossa (Caza & Cameron, 2008). Positiivinen johtajuus on yhteydessä kukoistamiseen, merkitykselliseen työhön, myönteisiin tunteisiin ja vuorovaikutukseen sekä hyveellisyyden osoittamiseen (Cameron ym., 2003) sekä organisaation positiiviseen tulokseen (Wooten & Cameron, 2013). Toisin sanoen sen kautta voidaan vaikuttaa myös muihin PRIDE-kategorioihin (Wenström, 2020). Tässä tutkimuksessa keskitytään positiiviseen opettajuuteen, jota tarkastellaan positiivisen johtajuuden määritelmien valossa.

Opettajuus (*teacher leadership*) ei tarkoita vaan yhtä henkilöä tai jonkin asemaa, vaan se sisältää yksilöiden välisiä suhteita ja yhteyksiä koulussa (Harris, 2002). Opettajuus keskittyy yhteiseen hyvään (Male & Palaiologou, 2015). Harrisin (2002) mukaan opettajuus rakentuu ennen kaikkea kollektiivisuudelle. Hänen mukaansa opettajan keskeisiin tehtäviin sisältyvät oppilaitoksen arvojen ja normien sisällyttäminen opetukseen, osallisuus muutoksessa, tiedon välittäminen ja opettajien välisen yhteistyön edistäminen. Samaan tapaan Cheung ja kumppanit (2018) määrittävät opettajuudella tarkoitettavan johtajia ja ohjaajia, jotka mallintavat tietoa, tarjoavat siihen resursseja, tekevät yhteistyötä ja pyrkivät edistämään tehokasta oppimista (Cheung, Reinhardt & Stone, 2018). Opettajan pedagogiseen johtajuuteen peilautuu aina koulun kulttuuri, arvot sekä eettiset tekijät (Male & Palaiologou, 2015). Opettajuuden ohella on alettu puhua jaetusta opettajuudesta (*distributed leadership*), joka keskittyy yhteiseen merkityksellisyyteen, vastuuseen ja yhteistyöhön (Harris, 2003). Tämänkaltaisen opettajuus muistuttaa transformaationaalista johtamista, joka on yleistä koulutuksellisissa instituutioissa (Wenström, 2020).

Positiivisen johtajuuden teemoja voidaan soveltaa positiiviseen opettajuuteen, vaikka siitä itessään on toistaiseksi vähän tutkimustietoa. Cherkowski (2018) määrittää positiivisella opettajuudella (*positive teacher leadership*) tarkoitettavan yhteisöllisen hyvinvoinnin rakentamista, jossa keskitytään jokaisen jäsenen myönteiseen kehitykseen ja oppimiseen. Hänen mukaansa se rakentuu opettajien yhteistyöstä myönteisen muutoksen aikaan saamiseksi, korostaen myönteisiä tunteita ja vuorovaikutusta. Opettajien tulee itsekkin keskittyä hyvään ja sen edistämiseen omassa elämässään, jotta oppimisympäristössä voidaan tukea vahvuuksia ja myönteisyyttä (Cherkowski, 2018). Myös tuore tutkimus korostaa opettajien omaa valmiutta ja asennetta vahvuuksiensa tunnistamiseen, jotta sitä voidaan toteuttaa opiskelijoilla (Quinlan, Vella-Brodrick, Gray & Swain, 2019). Tämä määritelmä muistuttaa myös positiivisen johtajuuden määritelmiä (Cheung, 2014; Hannah, Woolfolk & Lord, 2009; Youssef & Luthans, 2012). Lisäksi Virtanen ja kumppanit (2009) totesivat tutkimuksessaan, että opettajien huono työilmapiiri koulussa il-

menee opiskelijoiden masentuneisuutena ja poissaoloina. Tämän ehkäisemiseksi on henkilöstön työilmapiirissa vallittava luottamus ja osallistavuus, jotta voidaan tukea myös nuorten hyvinvointia (Virtanen ym., 2009). Niin ikään hyveellisyyden, kuten optimisin, moraalin ja myönteisten asenteen vaaliminen oppilaitosorganisaatiossa on yhteydessä opettajien kokemaan työhön iloon (Özen, 2018).

Positiivisen opettajuuden ohella on puhuttu myös välittävästä opettajuudesta (Cherkowski, 2018; Leskisenoja, 2017; Uusiautti & Määttä, 2015). Uusiautti ja Määttä (2015) mainitsevat välittävässä opettajuudessa korostuvan pedagoginen rakkaus, jossa tarkoituksena ei ole tehdä oppimisesta hauskaa tai helppoa, vaan luoda perusteita oppimiselle. Heidän mukaansa opettajan tulee olla tietoinen jokaisen opiskelijan yksilöllisistä tarpeista ja vastata niihin, jolloin on tärkeää tiedostaa milloin opiskelijat tarvitsevat tukea ja milloin auktoriteettia. Leskisenojan (2017) mukaan välittävään opettajuuteen sisältyy opettajien kyvykkyys tuoda esiin omia negatiivisia tunteitaan, jotta myös opiskelijat oppivat niiden käsittelyä ja hallintaa. Oleellista on, että positiivinen opettajuus ei kiellä negatiivisia tunteita tai vastoinkäymisiä (Cherkowski, 2018). Sen sijaan positiivisen johtajuuden merkitys korostuu vastoinkäymisissä ja haastavissa olosuhteissa, jotka toimivat innovaation ja sinnikkyuden herättäjinä (Wooten & Cameron, 2013).

Opettajuuteen liittyy vahvasti opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde, josta löytyy runsaasti tutkimustietoa. On osoitettu, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on keskeinen opiskelijan hyvinvoinnin ja oppimistulosten kannalta (Murray-Harvey, 2010). Hamren ja kumppaneiden (2013) mukaan opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde rakentuu kolmesta osa-alueesta, jotka liittyvät tunteiden tukemiseen, toiminnan organisointiin sekä ohjaukselliseen tukeen. Heidän mukaansa tunteiden tukeminen ilmenee myönteisen ilmapiirin johtamisena, välittämisenä, opiskelijan tarpeisiin vastaamisena sekä opiskelijälähtöisyytenä. Toiminnan organisoinnilla he tarkoittavat kyvykkyyttä hallita käyttäytymistä luokassa, opettajan tehokkuutta sekä opiskelijan oman kiinnostuksen tukemista opetuksessa. Ohjauksellinen tuki ilmenee tasokkaana opetuksena, johon liittyy palautteen tarjoaminen, opettajan puhekieli, monipuoliset opetuskäytänteet ja vastavuoroinen keskustelu (Hamre ym., 2013). Alexander (2008) mainitsee dialogisuuteen perustuvan opettamisen rakentumisen kollektiivisuudelle, vastavuoroisuudelle, tukemiselle, yhtenäisen ymmärryksen rakentamiselle sekä merkityksellisyydelle. Dialogisen vuorovaikutuksen kautta opiskelijat kyselevät kysymyksiä, tuovat rohkeammin esiin omia ideoitaan, luovat yhteyksiä opittujen asioiden välille sekä oppivat perustelemaan ajatuksiaan (Gillies, 2016).

Myös opettajan piirteet ja ominaisuudet vaikuttavat siihen, minkälaiseksi vuorovaikutussuhde opiskelijan kanssa muodostuu (Downer, Sabol & Hamre, 2010). Hill ja kollegat (2019) jaottelevat keskeisimmät opiskelijoiden oppimista tukevat opettajan ominaisuudet opettajan kokeemukseen, tietoon, ajattelutapoihin ja tottumuksiin sekä ammatilliseen kehitykseen. Jennings ja Greenberg (2009) mainitsevat opettajan sosiaalisen ja emotionaalisen kyvykkyyden olevan yhteydessä vuorovaikutussuhteeseen ja tätä kautta opiskelijoiden oppimiseen ja hyvinvointiin. He toteavat opettajien uupumisella olevan vaikutusta myös opiskelijaan. Sosiaalista ja emotionaalista kyvykkyyttä omaavat opettajat ovat tietoisia vahvuuksistaan, sosiaalisesti kyvykkäitä ja hallitsevat tunteitaan, toisin sanoen he voivat hyvin (Jennings & Greenberg, 2009). Tutkimusten mukaan ammatillisten opiskelijoiden mielestä keskeisiä opettajan ominaisuuksia ovat opettajan henkilökohtainen käyttäytyminen sekä vuorovaikutustaidot, jotka tukevat hyvän opiskeluilmapiirin syntymistä (Koski-Heikkinen, 2014). Niin ikään opettajan kyky yksilölliseen kohtaamiseen ja kiinnostuneisuus opiskelijan elämästä on koettu merkittäviksi (Souto, 2014). Lisäksi opiskelijoiden mukaan opettajan tarjoama tuki on tärkeää (Niemi & Jahnukainen, 2018). Tuella voidaan tarkoittaa arvostusta, välittämistä, rohkaisemista, autonomian tukemista sekä ystävällisyyttä (Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie & Waters, 2018). Sillä on tutkimuksissa todettu olevan yhteys opiskelijan opiskelun imuun (Klem & Connel, 2004; Ryan & Patrick, 2001) sekä yhteisöllisyyden kokemuksiin (Allen ym., 2018).

Positiivinen opettajuus korostaa sitä mikä oppimisympäristössä toimii, tukien vahvuuksia, myötätuntoa, ystävällisyyttä ja välittämistä (Cherkowski, 2018). Opettajien tulee mahdollistaa opiskelijoille myönteisiä kokemuksia, jotka tukevat heidän kukoistamistaan (Uusiautti & Määttä, 2015). Positiivisella opettajuudella kasvatetaan koulussa niin opiskelijoiden kuin opettajien hyvinvointia, opettamista ja oppimista (Cherkowski, 2018). Ammatillisen koulutuksen reformi on vaikuttanut myös opettajuuden uudistumiseen (Malinen & Salo, 2018). Reformin kautta opettajan työnkuvassa painottuu enemmän ohjaaminen, vuorovaikutus sekä tulevaisuuden osaamisen tarjoaminen opiskelijalle (Kukkonen, 2018). Opettajan tehtäviin ohjaajana kuuluu opiskelijan myönteisen minäkuvan rakentaminen (Kukkonen, 2018). Uudistuva opettajuus vaatii verkostoja, yhteistyötä sekä pedagogisen toimintakulttuurin uudistamista (Malinen & Salo, 2018), johon positiivisen opettajuuden määritelmien kautta voidaan antaa työkaluja. On syytä selvittää, kuinka opettajuutta voidaan muutoksessa kehittää opiskelijoiden oppimista ja hyvinvointia tukevalla tavalla. Tässä tutkimuksessa keskitytään positiiviseen opettajuuteen, johon liittyy opettajan toimintaa ja vuorovaikutusta, välittämistä, opettajan myönteisiä ominaisuuksia sekä sitä, kuinka opettaja huomioi työssään muita PRIDE-teorian elementtejä.

3.2.5 Emotionaalinen hyvinvointi

Emotionaaliseen hyvinvointiin liittyy myönteisten tunteiden ja ilmapiirin tukeminen organisaatiossa (Cheung, 2014; katso myös Wenström, 2020). Myönteiset tunteet ovat yhteydessä niin yksilölliseen kuin yhteisölliseenkin kasvuun (Sekerka ym., 2012). Lisäksi ne toimivat hyvinvoinnin ja kukoistamisen merkkeinä (Bakker & Oerlemans, 2012; Fredrickson, 2001). Itseasiassa myönteiset tunteet ovat keskeinen osa kukoistamista, sillä niiden kautta vahvistetaan myös vahvuuksia ja myönteistä vuorovaikutusta (Fredrickson, 2006). Fredrickson ja Joiner (2002) osoittivat tutkimuksessaan, että myönteisten tunteiden kokemukset saavat aikaan myönteisen kierteen johtaen yksilön hyvinvoinnin paranemiseen. Heidän mukaansa myönteisten tunteiden kokemukset yhdistyvät ja vahvistuvat, jolloin yksilö tuntee niitä todennäköisemmin tulevaisuudessa. Tämän kautta yksilö kerryttää voimavarojaan, joita hyödyntää muun muassa vastoin käymisissä, myötävaikuttaen näin yksilön hyvinvointiin (Fredrickson & Joiner, 2002).

Myönteiset tunteet tarttuvat helposti oppimisympäristössä (Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun & Sutton, 2009; Frenzel, Becker-Kurz, Pekrun, Goetz & Lüdtke, 2018). Erityisesti energisyys ja innostavuus on todettu tarttuviksi tuntemuksiksi (Frenzel ym., 2018; Owens, Baker, Sumpter & Cameron, 2016; Wenström ym., 2018b). Myönteiset tunteet ovat keskeisiä oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta (Frenzel ym., 2018). Pekrun ja kumppanit (2002) totesivat tutkimuksessaan, että myönteiset tunteet ovat yhteydessä opiskelijan oppimiseen ja saavutuksiin. Ne tukevat luovia oppimisen strategioita, keskittymistä, motivaatiota, opiskelun itsesääätelyä sekä saavutuksia (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). Lisäksi myönteiset tunteet ovat yhteydessä opiskelijoiden opiskeluimuun (Reschly, Huebner, Appleton & Antaramian, 2008). Oppimisympäristöjä tulisi suunnitella sekä yksilön tavoitteita että myönteisiä tunteita tukeviksi (Pekrun, Elliot & Mayer, 2009). Niiden tukemista edistää opettajan laadukas opetuksen taso, autonomian tukeminen, jaetut arvot ja tavoitteet, kannustaminen ja palaute saavutuksista sekä vuorovaikutussuhteet ja tuki oppimisympäristössä (Pekrun ym., 2002).

Myönteiset tunteet viestivät ilmapiiristä. Organisaation ilmapiiri tarkoittaa henkilöstön jaettua kokonaisvaltaista näkemystä organisaatiosta, niin sen rakenteista kuin sosiaalisesta ympäristöstä (Ostroff, Kinicki & Tamkis, 2000). Oppimisympäristön ilmapiiri viestii sen toimijoiden kokemuksista, arvoista, suhteista, rakenteista kuin käytännöistäkin koulussa (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009). Se koostuu niin opettajien kuin opiskelijoiden tunteista, jotka kertovat kuinka mieluisaksi, oppimista tukevaksi, järjestellyksi tai turvalliseksi he tuntevat ympä-

ristönsä (Peterson & Skiba, 2001). On tutkittu, että erityisesti organisaation myönteinen ilmapiiri vaikuttaa henkilöstön työsuoritukseen (Geue, 2018). Niin ikään koulun ilmapiiri on laajalaisesti yhteydessä opiskelijoiden hyvinvointiin (Zullig, Huebner & Patton, 2011) sekä oppimiseen ja kehitykseen (Cohen ym., 2009). Välittävä, yhteisöllinen ja arvostusta sisältävä ilmapiiri on keskeinen opiskelijan emotionaalisen oppimisen kannalta (Lu & Buchanan, 2014). Yhteisöllisyyden kokemuksilla on myönteisiä vaikutuksia niin koulumenestykseen (Pittman & Richomd, 2007) kuin laajempaan hyvinvointiin (Jose, Ryan & Pyror, 2012). Tärkeimmät tekijät yhteisöllisyyden edistäjänä ovat oppilaitoksen vuorovaikutussuhteet sekä opiskelijan myönteiset tunteet (Allen ym., 2018).

Koulun ilmapiiri on moniulotteinen käsite eikä yhtä selkeää jäsennystä tutkijoiden kesken löydy. Bradshaw ja kollegat (2014) määrittivät koulun ilmapiirin rakentuvan turvallisuudesta, sitoutumisesta ja ympäristöstä. Cohen ja kumppanit (2009) puolestaan määrittelevät laajemmin ilmapiirin rakentuvan turvallisuudesta (*safety*), ohjaamisesta ja opetuksesta (*instruction and learning*), vuorovaikutussuhteista (*relationships*) sekä fyysisestä oppimisympäristöstä (*enrion-mental-structural*). Turvallisuudella he viittaavat fyysiseen ja sosioemotionaaliseen turvallisuuteen, kun taas ohjaus ja oppiminen liittyy opetuksen tasoon, koulun johtajuuteen sekä ammatillisen kehityksen tukemiseen. Vuorovaikutussuhteisiin sisältyy erilaisuuden arvostaminen, yhteisöllisyys ja moraalit ja vastaavasti fyysinen oppimisympäristö vaikuttaa sen siisteyden, koulun koon sekä resurssien kautta ilmapiirin muodostumiseen (Cohen ym., 2009). Myönteisen ilmapiirin tulee tukea opiskelijoiden turvallisuutta niin sosiaalisella, tunteellisella kuin fyysisellä tasolla (Zullig & Matthews-Ewald, 2014).

Holley ja Stelner (2005) puhuvat niin sanotusta ”turvapaikasta” (*”safe space”*), jolla viitataan sen kaltaisen ilmapiirin luomiseen, jossa opiskelijat uskaltavat ottaa riskejä, ilmaista mielipiteitään sekä jakaa tietouttaan. Heidän mukaansa ympäristön kokeminen ”turvapaikkana” parantaa opiskelijoiden oppimista sekä siihen sitoutumista. Fyysinen turvallisuus tarkoittaa koulun selkeitä käytäntöjä ja toimintatapoja opiskelijoiden turvallisuuden tukemiseksi, kun taas sosioemotionaalinen turvallisuus viittaa konfliktien ratkaisemisen ja kiusaamisen ehkäisemiseen (Zullig & Matthews-Ewald, 2014). Kiusaamisesta aiheutuu nuorelle niin fyysisiä, sosiaalisia, psykologisia kuin akateemiseen menestykseen vaikuttavia haittoja (Nickerson, 2019), jonka vuoksi se säätelee monin tavoin opiskelijan henkistä ja fyysistä hyvinvointia (Rigby, 2003). Kiusaamisen ehkäisyllä on suuri merkitys koulun myönteisen ilmapiirin rakentamisessa (Peterson & Skiba, 2006).

Alkuperäisen PRIDE-teorian mukaan emotionaalisen hyvinvoinnin edistäminen organisaatiossa on yhteydessä työntekijöiden fyysisen hyvinvoinnin tukemiseen (Cheung, 2014;2015). Opiskelijoiden emotionaalista hyvinvointia voidaan edistää koululiikunnan kautta (Lu & Buchanan, 2014). Opiskelijoiden fyysisen hyvinvoinnin vaikutuksesta hyvinvointiin ja oppimiseen löytyy paljon tutkimustietoa. On todettu, että liikunnalla on yhteys opiskelijoiden mielen-terveyteen, itsetuntoon sekä koulumenestykseen (Theodoratou ym., 2016). Liikunnan myönteistä yhteyttä on korostettu erityisesti masennuksen ja ahdistuksen ehkäisemiseksi (Biddle, Ciacconi, Thomas, Vergeer, 2019). Tutkimuksissa on lisäksi osoitettu unen määrän vaikutus opiskelijoiden oppimiseen (esim. Gilbert & Weaver, 2010) sekä hyvinvointiin (esim. Becerra, Bol, Granados & Hassija, 2020).

Kouluissa ei tule keskittyä vain opiskelijoiden akateemisen osaamiseen, vaan tukea myös opiskelijoiden sosiaalisia, tunteellisia sekä eettisiä tietoja ja taitoja (Cohen, 2006). Tässä tutkimuksessa keskitytään oppimisympäristön ilmapiiriin, tunteisiin, turvallisuuteen sekä fyysisen hyvinvoinnin tarkasteluun osana positiivista oppimisympäristöä. Myönteiset tunteet ovat tärkeitä erityisesti muutoksessa, sillä myönteisiä tunteita kokevat opiskelijat ovat mukautuvaisempia ympäristöllisiin muutoksiin (Reschly ym., 2008). Tämä korostaa myönteisten tunteiden kokemusten merkityksellisuutta erityisesti ammatillisen koulutuksen muutoksessa.

3.3 Oppimisympäristötutkimuksia

Positiiviselle oppimisympäristölle ei ole aikaisempaa vakiintunutta määritelmää, mutta muutamia sitä kuvaavia määritelmiä on avattu aikaisemmin tässä tutkimuksessa (Huebner ym., 2009; Norrish ym., 2013; Oades ym., 2011). Positiivisesta oppimisympäristöstä ei kuitenkaan löydy aikaisempaa tutkimustietoa siitä, kuinka se opiskelijoiden näkökulmasta rakentuu. Itse oppimisympäristöjä on vuosien saatossa tutkittu monesta eri näkökulmasta sekä osana positiivisen pedagogiikan tutkimusta. Tässä tutkimuksessa nostetaan esiin opiskelijoiden oppimiseen ja/tai hyvinvointiin liittyviä tutkimuksia, jotka tulevat lähelle tutkimuksen positiivisen oppimisympäristön määritelmää.

Kern ja kumppanit (2015) tutkivat koululaisten ja opiskelijoiden hyvinvointia ja sen yhteyttä PERMA-mallin tekijöihin. Heidän tutkimuksensa osoitti, että PERMA-mallin osa-alueet olivat yhteydessä opiskelijoiden hyvinvointiin, tosin merkityksellisyys ilmeni opiskelijoiden hyvinvoinnissa toisia tekijöitä heikommin. Heidän mukaansa hyvinvoinnin ymmärtäminen moniulot-

teisenä käsitteenä auttaa opettajia vastaamaan opiskelijoiden tarpeisiin ja tukemaan heidän hyvinvointiaan. He totesivat, että hyvinvoinnin opettaminen edistää opiskelijoiden henkisen terveyden itsesääätelyä sekä on yhteydessä akateemiseen suoriutumiseen. Lisäksi se on yhteydessä parempaan henkiseen terveyteen myöhemmin tulevaisuudessa. Keskeistä on, että PERMA-mallin tekijöiden yhteinen vaikutus on tehokkaampi, kuin kukin tekijä yksinään (Kern ym., 2015).

Shan ja kollegat (2014) tutkivat positiivisen luokahuoneympäristön, opettajien ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen sekä saavutusten jakamisen yhteyttä opiskelijan oppimisen tehokkuuteen. Heidän mukaansa nämä ovat oppimisen tehokkuuden kannalta tärkeitä tekijöitä. Heidän tutkimuksensa osoitti, että opettajien luodessa yhteisöllisyyden tunnetta, vastatessa opiskelijoiden tarpeisiin ja jalostaessa myönteisiä vuorovaikutussuhteita, opiskelijat omaavat opiskelun imua, ovat innostuneita oppimisesta sekä saavat parempia akateemisia saavutuksia. Mieluisan ilmapiirin luomiseksi opettajien tulee olla hyväntuulisia, kannustavia, innostuneita ja tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Shan, Li, Shi, Wang & Cai, 2014).

Kouluikäisten käsityksiä tutkivia hyvinvointiin ja oppimiseen liittyviä tutkimuksia löytyy Suomestakin. Väливаара ja kollegat (2018) tutkivat oppilaiden käsityksiä kouluhyvinvoinnista. Heidän tutkimuksensa mukaan oppilaiden hyvinvointi rakentuu koulun rakenteellisista tekijöistä, autonomian ja itsensä toteuttamisen edistämisestä, yhdessä toimimisen edellytyksistä sekä oppimiseen vaikuttavista olosuhteista. Heidän tutkimuksensa osoitti rakenteellisista tekijöistä keskeisimmiksi koulutyön vaihtelevuuden, organisoinnin, ruokailun sekä fyysiset olosuhteet, kun taas autonomia ilmeni oppilaiden mukaan hyväksytyksi tulemisesta, osallisuudesta sekä huolenpidosta. Yhdessä toimiminen sisälsi kiusaamisen ehkäisyn, selkeät koulun säännöt, vuorovaikutussuhteita sekä yhteenkuuluvuutta sekä oppimisen olosuhteet puolestaan pitivät sisällään opettajuuden, yksilöllisten tarpeiden huomioimisen, työrauhan sekä koulutyön kuormittavuuden (Väливаара ym., 2018).

Leskisenoja (2016) tutki puolestaan väitöskirjassaan PERMA-mallin kautta oppilaiden kokemuksia opettajan kyvykkyydestä luoda kouluiloa, jolla hän tarkoitti myönteisiä tunteita ja ihmissuhteita, kouluviihtyvyyttä, opiskelumotivaatiota sekä näiden kautta tapahtuvaa menestystä koulussa. Hänen tutkimuksensa osoitti, että kouluilo oli oppilaiden mukaan pysyvä tunnekokemus, joka rakentuu myönteisistä ihmissuhteista, innostavasta ja toiminnallisesta oppimisympä-

ristöstä, onnistumisen kokemuksista sekä turvallisesta ilmapiiristä. Hänen tutkimuksessaan korostui opettajan merkitys, jonka keskeisiksi piirteiksi oppilaiden mukaan nousivat opettajan persoona, tuki ja vuorovaikutus. Lisäksi tutkimuksessa todettiin, että erilaiset opiskelutavat ja positiivisen psykologian teemat, jotka täydensivät perinteisiä oppisisältöjä, kasvattivat opiskelijoiden onnistumisen kokemuksia, innostusta sekä myönteistä ja motivoitunutta ilmapiiriä (Leskisenoja, 2016).

4 Tutkimusmenetelmät

Tämän tutkimuksen tutkimussuuntaukseksi valikoitui yleinen laadullinen tutkimus, joka käytännönläheisyytensä vuoksi soveltuu hyvin teorian soveltamiseen ja tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen (Caelli, Ray & Mill, 2003). Seuraavaksi esitellään tutkimuksen tavoitteet, tutkimuskysymys sekä tutkimusmenetelmät. Aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessa oli teemahaastattelu ja aineisto analysoitiin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkimuksen toteutus on kuvattu tässä luvussa yksityiskohtaisesti näitä metodeja hyödyntäen.

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella opiskelijoiden käsityksiä positiivisesta oppimisympäristöstä. Tutkimuksessa halusin selvittää, miten positiivisen organisaatiotutkimuksen PRIDE -teoria kuvaa positiivista oppimisympäristöä, joka tukee opiskelijoiden hyvinvointia ja oppimista. Toisin sanoen tarkoituksena oli teorian testaaminen ja käytäntöön soveltaminen uudessa kontekstissa, samalla teoriaa rikastaen. Tutkimuskysymyksen tarkentaminen oli helpompaa valmiin teorian kautta (Hsieh & Shannon, 2005). Tutkimuskysymys muotoutui seuraavanlaiseksi:

1. Miten opiskelijat kuvaavat positiivisen oppimisympäristön ominaisuuksia PRIDE-teorian mukaan tarkasteltuna?

Laadullista tutkimusta pidetään lähtökohtaisesti hypoteesittomana, mutta siihen voi sisältyä työhypoteeseja, jotka toimivat tutkijan oletuksina tutkimuksen tuloksista (Eskola & Suoranta, 2000). Tässä tutkimuksessa työhypoteesina oletin PRIDE-teorian elementtien toimivan positiivisen oppimisympäristön kuvaajana. Tämä ennakkokäsitys perustuu siihen, että organisaatiotutkimuksessa on todettu PRIDE-teorian elementtien edistävän hyvinvointia ja tuloksellisuutta positiivisessa organisaatiossa (Cheung, 2014). Lisäksi koulutuksellisessa kontekstissa PRIDE-teorian elementtien yhteys ammatillisten opettajien innostusta edistävien tekijöiden jäsentäjänä puoltaa tätä näkemystä (Wenström, 2020). Näin ollen PRIDE-teorian elementtien voidaan ajatella tukevan opiskelijoiden oppimista ja hyvinvointia myös positiivisessa oppimisympäristössä.

4.2 Yleinen laadullinen tutkimus

Tutkimus oli yleinen laadullinen tutkimus, sillä laadulliselle tutkimukselle tyypilliset menetelmät sekä tutkimusongelman asettelu sopivat parhaiten vastaamaan tutkimuksen tavoitetta. Laadullisessa tutkimuksessa kuvataan, ymmärretään ja tulkitaan tutkittavien omia kokemuksia ja näkemyksiä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Lichtman, 2013). Tutkimuksen tarkoituksena oli löytää uusia näkökulmia aiheeseen, joka vastaa laadullista tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta, 2000). Lisäksi laadullinen tutkimus on luonteeltaan dynaaminen, jolloin sen tulokset voivat muuttua ajan ja paikan myötä (Eskola & Suoranta, 2000; Lichtman, 2013). Tämän vuoksi laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistykseen, vaan asioiden kuvaamiseen (Lichtman, 2013), joka myös tässä tutkimuksessa korostui.

Yleinen laadullinen tutkimus (*generic qualitative research*) on laadullisen tutkimusperinteen alle hiljalleen muodostunut lähestymistapa, jota ei johdattele yksi selkeä metodologinen suuntaus (Caelli ym., 2003; Lichtman, 2013). Sen sijaan että tutkimuksessa keskitytään tietyn suuntauksen hyödyntämiseen, yhdistetään useita lähestymistapoja tai vaihtoehtoisesti ei käytetä tiettyä lähestymistapaa ollenkaan (Caelli ym., 2003; Cooper & Endacott, 2007; Sandelowski, 2000). Yleisen laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä (Caelli ym., 2003; Kahlke, 2014; Lichtman, 2013), jolloin tutkimuksen piirteisiin sisältyy myös tarkka tutkimusprosessin kuvaaminen (Lichtman, 2013). Lisäksi yleiselle laadulliselle tutkimukselle on tunnusomaista käytännönläheisyys (Caelli ym., 2003; Cooper & Endacott, 2007; Sandelowski, 2000), jolloin tutkimusta on helppo soveltaa käytäntöön. Edellä mainitut piirteet tukivat tämän tutkimukseni tarkoitusta paremmin kuin muut perinteiset suuntaukset (Percy, Kostere & Kostere, 2015), jonka vuoksi se valikoitui tutkimusotteeksi.

Yleistä laadullista tutkimusta voidaan tarkastella sekä tulkinnallisen kuvailun että laadullisen kuvailun lähestymistapojen kautta (Kahlke, 2014). Sandelowski (2000) korostaa yleisen laadullisen tutkimuksen kuvailevaa puolta, joka on harkittu ja monivaiheinen yhdistelmä aineistonkeruun, otannan ja analyysin menetelmiä. Hänen mukaansa laadullisen kuvailun tutkimusta käytetään silloin, kun halutaan suoraa kuvailua jostain ilmiöstä. Kyseessä on kategoriamainen tutkimus, joka ei ole niin tulkinnallinen, jolloin tutkijan ei tarvitse mennä kovin syvälle tutkimusaineistoon (Sandelowski, 2000). Tarkoituksena ei ole saada liian syvällistä kuvaa yksilön elämään pohjautuvista kokemuksista (Percy ym., 2015; Sandelowski, 2000). Puhuttu kieli näh-

dään kommunikaation välineenä, jolloin yksilöiden mielipiteet ja niiden ymmärtäminen sellaisinaan riittävät (Sandelowski, 2000; Percy ym., 2015). Tulkinnallinen kuvaus puolestaan rakentuu olettamuksiin, jolloin tiedon varmuus ei ole taattua (Kahlke, 2014).

Tämä tutkimus pohjautui laadulliselle kuvailulle. Tarkoituksena ei ollut esimerkiksi fenomenologisen tutkimuksen tapaan selittää ja ymmärtää yksilöiden subjektiivisten kognitiivisten prosessien sisäistä olemusta (Creswell, 2014) vaan ennen kaikkea kuvata tutkimuksen ilmiötä ja haastateltavien käsityksiä (Percy ym., 2015). Käsitysten tutkimus lähentelee fenomenografista näkökulmaa, jonka mukaan käsitysten kautta tutkitaan yksilön kokemuksia todellisuudesta (Marton, 1987). Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ollut kuitenkaan keskittyä ainoastaan käsitysten tutkimiseen, vaan myös teorian testaamiseen, rikastamiseen ja soveltamiseen käytännössä. Tutkimuksessa käytettiin käsityksen käsitettä samassa mielekkyydessä kuin Wenström (2020) väitöskirjassaan, kuvaamaan opiskelijoiden näkökulmia ja mielipiteitä positiivisesta oppimisympäristöstä. Kiinnostus kohdentui haastateltavien käsitysten ilmeiseen sisältöön, eli mitä he ajattelevat tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Percy ym., 2015).

Tutkimus sijoittuu koulutuksen kentälle. Koulutukseen keskittyvät yleiset laadulliset tutkimukset rakentuvat konsepteista, malleista ja teorioista, jotka antavat teoreettisen viitekehyksen tutkimukselle (Caelli ym., 2003). Aineiston analysoinnissa käytetään apuna teoreettista viitekehystä ja tuloksista pyritään tunnistamaan kuvioita ja kategorioita, joiden kautta voidaan hahmotella teoriaa eteenpäin (Caelli ym., 2003). Nämä piirteet myös vastaavat tämän tutkimuksen tarkoitusta, joka oli ymmärtää ja tulkita ilmiötä tietyn teoreettisen viitekehyksen kautta tarkasteltuna (Tuomi & Sarajarvi, 2018), josta on vielä toistaiseksi vähän tutkimusta.

Yleistä laadullista tutkimusta on kritisoitu sen täsmällisyyden puutteen vuoksi, jonka tukemiseen tarvitaan hyvä tutkimuksen toteutus (Caelli ym., 2003). Kahlke (2014) ilmaisee yhden yleisen laadullisen tutkimuksen ongelmallisuuden termillä *method-slurring*, jolla hän tarkoittaa tutkimuksen epäjohdonmukaisuutta ja menetelmien sekavuutta, johon tutkija voi ajautua. Lisäksi yleisen laadullisen tutkimuksen arvioiminen voi olla haasteellista (Caelli ym., 2003). Tähän kritiikkiin vastataan myöhemmin tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Parhaimmillaan yleinen laadullinen tutkimus kuitenkin mahdollistaa innovatiivisuuden sekä kannustaa liiallisten metodologisten rajoitteiden rikkomisen, joka vapauttaa tutkijan uusien menetelmien kehittämiselle (Kahlke, 2014).

4.3 Aineistonkeruu

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu. Haastattelun teemat rakentuvat tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä (Percy ym., 2015), jonka vuoksi teemahaastattelu soveltui hyvin tähän tutkimukseen. Teemahaastattelu perustuu keskustelulle, joka sisältää puolistrukturoituja, helposti ymmärrettäviä ja avoimia kysymyksiä (Kvale & Brinkmann, 2009). Haastateltavien vastauksia kysymyksiin syvennetään ja tarkennetaan tarvittaessa lisäkysymyksillä korkeamman ymmärryksen saavuttamiseksi (Galletta, 2012; Percy ym., 2015; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Toisaalta teemahaastattelu voidaan nähdä myös puolistrukturoituna haastatteluna (Galletta, 2012; Kvale & Brinkmann, 2009). Keskiössä ovat teemat, joita pyritään avaamaan kysymysten avulla (Kvale & Brinkmann, 2009). Teemahaastattelu sisältää ennakoon määritellyt aihepiirit, mutta haastattelujen eteneminen ei ole täysin valmiiksi käsikirjoitettu, jolloin teemat käsitellään laajuudeltaan ja järjestykseltään vaihtelevasti haastateltavien välillä (Eskola & Suoranta, 2000; Hirsjärvi & Hurme, 2008).

Teemahaastattelu pohjautuu kohdennettuun haastatteluun (*the focused interview*), jossa haastattelussa käytetään apuna tutkittavan ilmiön pohjalta rakennettua haastattelurunkoa (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Tässä tutkimuksessa haastattelurunko pohjautui PRIDE-teorian viiteen osa-alueeseen (Cheung, 2014), joiden kautta kuvataan positiivista oppimisympäristöä. Teemahaastattelun kautta varmistettiin, että tutkimuksen kannalta olennaiset teemat käsitellään haastattelussa. Tutkimuksessa sovellettiin Wenströmin (2020) väitöskirjassa käytettyä haastattelurunkopohjaa, johon saatiin tutkijalta lupa (liite 1). Tämä valinta oli perusteltu, sillä kyseiseen väitöskirjaan sisältyvässä Wenströmin ja kumppaneiden (2018a) osatutkimuksessa hyödynnettiin samaa teoreettista viitekehystä ammatillisten opettajien innostuksen tutkimisessa, jonka vuoksi se soveltui kontekstinsa puolesta hyvin vastaamaan tämän tutkimuksen tarkoitusta. Niin ikään valmiiksi hyväksi todetun haastattelurungon käyttäminen puoltaa tutkimuksen laadullisia piirteitä (Hirsjärvi & Hurme, 2009). Haastattelurungon alkuperäisiä kysymyksiä muotoiltiin kuitenkin uudelleen vastaamaan paremmin tämän tutkimuksen tutkimuskysymystä.

4.3.1 Teemahaastattelut

Tutkimuksen kohteena toimi Suomen Diakoniaopiston (SDO) Oulun yksikkö, jossa aineistonkeruu toteutettiin. Ennen aineistonkeruun aloittamista hain SDO:n Oulun yksiköltä tutkimusluvan, joka sisälsi sitoutumisen tiettyihin koulun asettamiin velvollisuuksiin. Haastateltavien yhteystiedot sain oppilaitokselta ja olin itse haastateltaviin yhteydessä haastatteluajan ja -paikan

sopimisen merkeissä. Haastattelut toteutettiin SDO:n Oulun kampuksen erinäisissä opetustiloissa, jotka varattiin käyttöön haastatteluiden ajaksi. Haastattelut kerättiin aikavälillä kesäkuu 2019 – tammikuu 2020. Osallistuminen tähän tutkimukseen oli vapaaehtoista ja luottamuksellista. Haastattelutilanteessa noudatettiin joustavuuden periaatetta (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Valmistauduin haastatteluihin hyvin lukemalla kirjallisuutta. Vaikka teemahaastattelu elää tilanteen mukana, hahmottelin etukäteen haastattelurunkoon muutaman kysymyksen sekä mahdolliset jatkokysymykset, varmistaakseni aineistonkeruun laadun säilymisen hyvänä sekä keskustelun sujuvuuden. Jätin kuitenkin varaa tilanteen mukana elämiselle.

Kerroin jokaisen haastattelun aluksi ensin itsestäni sekä tutkimuksestani. Teoriaan pohjautuvan haastattelun haasteena on, että tutkittavat saattavat saada johdatusta siihen, miten vastata kysymyksiin (Hsieh & Shannon, 2005). Tämän estääkseni pyrin tietoisesti välttämään ”positiivinen” sanan käyttöä, sen sijaan puhuin hyvinvointia ja oppimista tukevasta oppimisympäristöstä tutkimuksesta kertoessani. Haastatteluiden aluksi korostin tutkivani opiskelijoiden omia käsityksiä aiheesta. Halusin lisätä haastateltavien sitoutumista, joka on tärkeää tutkimuksen ymmärryksen ja kuvaamisen saavuttamiseksi (Galletta, 2012). Haastatteluiden alussa minulla oli kysymyksiä liittyen tutkimuksen kannalta olennaisiin taustatietoihin, kuten ”Mitä alaa opiskelet?”. Näiden kysymysten pohjalta kartoitin tutkimuksen kohderyhmän, jota kuvaan enemmän seuraavassa kappaleessa.

Tutkimuksessa sovelletun haastattelurungon rakenne muodostui alku-, keski- ja loppuvaiheesta (Galletta, 2012; Wenström ym., 2018a). Alkuvaiheen tarkoituksena oli tehdä haastateltavalle mukava olo sekä herätellä haastateltavaa tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön (Galletta, 2012). Alkuosioon sisällytin avoimia kysymyksiä, joihin tutkittavat saivat vastata vapaasti mieleensä tulevia asioita. Nämä kysymykset eivät olleet sidottuina tiettyyn teemaan. Kysyin haastateltavilta esimerkiksi ”Millaiseksi kuvailisit oppimisympäristöäsi?” ja ”Minkälaista on sinun opiskelusi ja opiskeluarki?”. Keskivaiheessa perehdytään tutkimuksen teemojen ja teorian kannalta olennaisiin kysymyksiin (Galletta, 2012; Hsieh & Shannon, 2005). Keskivaiheen kysymykset liittyivät PRIDE-teorian pääkategorioihin, esimerkiksi myönteisiin käytänteisiin liittyen kysyin ”Mitkä käytänteet edistävät oppimistasi? Entä hyvinvointiasi?” sekä positiivisen opettajuuden kategoriassa ”Minkälainen merkitys opettajalla on sinun hyvinvointisi ja oppimisesi kannalta?”. Haastatteluiden aikana pyrin esittämään tarkentavia kysymyksiä tarvittaessa sekä vältin haastateltavien keskeyttämistä. Tarkentavien kysymysten sekä syvemmän ymmärryksen varmistamiseksi haastattelussa on tärkeää kuunnella keskittyneesti haastateltavaa sekä kirjata ylös havaintoja, joihin mahdollisesti palata myöhemmin (Galletta, 2012).

Haastattelun viimeisessä vaiheessa haastateltavalle tarjotaan mahdollisuus kertoa vapaasti haluamastaan tutkittavaan ilmiöön liittyvästä asiasta (Galletta, 2012). Tässä vaiheessa kysyin opiskelijoilta ”Onko vielä jotakin, mitä haluaisit tuoda esille aiheeseen liittyen?”. Tämän kautta haastateltavat saivat halutessaan tuoda esiin asioita, joita heillä oli haastattelun aikana herännyt. Lopuksi kiitin haastateltavaa osallistumisesta ja muistutin sen merkityksellisyydestä tutkimuksen kannalta (Galletta, 2012). Kiitoksena haastatteluun osallistumisesta sovimme yhdessä opilaitoksen kanssa antavamme elokuvaliput osallistujille. Vaikka haastattelurunko pohjautui ennalta määriteltyihin teemoihin, oli haastatteluiden tavoitteena opiskelijoiden omiin näkemyksiin keskittyminen (Galletta, 2012; Kvale & Brinkmann, 2009). Haastattelut tallensin erillisellä sanelimella sekä varmistin nauhoittamisen onnistumisen puhelimeni nauhurilla. Haastattelut olivat kestoltaan 17-57 minuuttia (ka ~32 minuuttia, yhteensä ~383 minuuttia). Haastatteluiden jälkeen kirjoitin ylös ajatuksia tutkimuksen tekemisestä sekä missä voisin parantaa haastattelijan asemaani jatkossa.

4.3.2 Tutkimuksen kohderyhmän kuvaus

Tutkimuksen kohderyhmä koostui toiseen asteen ammatillisen koulutuksen, SDO:n Oulun kampuksen sosiaali- ja terveystieteiden sekä kasvatus- ja ohjausalan opiskelijoista. Haastateltavien valinnassa toteutettiin tarkoituksellisuuden periaatetta (Creswell, 2014; Galletta, 2012; Sandelowski, 2000). Oletin että sosiaali- ja terveystieteiden sekä kasvatus- ja ohjausalan opiskelijat olivat alansa puolesta kiinnostuneet hyvinvoinnista, jolloin he olivat asiantuntevia vastaamaan aihetta koskeviin kysymyksiin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusotanta on tarkoituksellisesti suhteellisen pieni (Lichtman, 2013). Pienet otantamäärät ja niiden perusteellinen analysointi on yksi laadullisen tutkimuksen piirteistä, jolloin aineiston tieteellisyys kriteeri rakentuu enemmän laatuun kuin määrään (Eskola & Suoranta, 2000). Tässä tutkimuksessa tutkimusotannan kokoon vaikutti tutkimuksen tavoitteet, jolloin tutkimusotannan tuli tarjota riittävästi erilaisia näkemyksiä.

Haastateltavia oli yhteensä 12 päätoimista opiskelijaa, joista oli 6 nuoria opiskelijoita ja 6 aikuisopiskelijoita. Nuoret opiskelijat olivat peruskoulun jälkeen opiskelemaan tulleita, kun taas tilastokeskuksen määritelmän mukaan aikuisopiskelijalla tarkoitetaan opiskelijaa, joka on aikaisemmin päättynyt tai keskeytynyt koulutuksen jälkeen toiminut työelämässä (STAT, 2020). Ikähaarukaltaan haastateltavat asettuivat 16–45-vuotiaiden akselille. Haastateltavat olivat sosiaali- ja terveystieteiden (8kpl) sekä kasvatus- ja ohjausalan (4kpl) opiskelijoita. Suurin osa

haastateltavista oli ensimmäisen vuoden opiskelijoita (10 kpl). Haastateltaviin sisältyi myös molempien sukupuolten edustajia. Sukupuolella ei kuitenkaan tutkimuksessa ollut merkitystä, eikä tästä johtuen sukupuolijakaumaa tutkimuksessa tuoda tarkemmin esille. Tutkimusjoukon valinnan ja sopivuuden onnistumista sekä aineiston saturaation täyttymistä tarkastellaan myöhemmin tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa.

4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysimenetelmänä toimi laadullinen sisällönanalyysi, jonka tarkoituksena on laaja-alaisesti ja systemaattisesti kuvata tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä (Elo & Kyngäs, 2008; Schreier, 2012). Laadullisen sisällönanalyysin tekeminen sisältää aina tutkijan omaa tulkintaa (Mayring, 2019). Sen lähestymistapoja ovat aineistolähtöinen (induktiivinen), teorialähtöinen (deduktiivinen) tai teoriajohdannainen (abduktiivinen) sisällönanalyysi (Graneheim, Lindgren & Lundman, 2017; Hsieh & Shannon, 2005). Hsiehin ja Shannonin (2005) mukaan nämä lähestymistavat poikkeavat toisistaan pääosin koodien rakentamistavoiltaan, koodien alkuuperältä sekä menetelmän luotettavuustarkastelultaan. Oikean sisällönanalyysin lähestymistavan valitseminen tutkimukseen käy ilmi, kun tarkastellaan tutkimuksen tarkoitusta (Hsieh & Shannon, 2005).

4.4.1 Teorialähtöinen sisällönanalyysi

Teorialähtöisen sisällönanalyysin tarkoituksena on vahvistaa, laajentaa (Hsieh & Shannon, 2005; Tuomi & Sarajärvi, 2018) tai testata jo olemassa olevaa teoriaa (Graneheim ym., 2017), jonka vuoksi se oli tarkoituksenmukainen valinta tutkimuksen analyysimenetelmäksi. Teorialähtöisen sisällönanalyysin kautta selvitetään, tukevatko tulokset valittua teoriaa vai eivät (Hsieh & Shannon, 2005). Analyysiä voidaan lähteä rakentamaan monella eri tapaa ja eri vaihein (esim. Assaroudi, Nabavi, Armat, Ebadi & Vaismoradi, 2018; Elo & Kyngäs, 2008; Hsieh & Shannon, 2005), eikä yhtä oikeaa tapaa edetä ole olemassa (Elo & Kyngäs, 2008). Tämä tutkimuksen analyysiprosessi toteutettiin Hsiehin ja Shannon (2005) sekä Elo ja Kyngäksen (2008) malleja mukaillen.

Hsiehin ja Shannonin (2005) mallin mukaan teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston koodausprosessi voidaan aloittaa kahdella eri tapaa riippuen tutkimuksen tarkoituksesta. Jos halutaan varmistaa, että tutkimukseen sisällytetään kaikki olennainen tieto, aloitetaan heidän

mukaansa analyysi korostamalla litteroidusta tekstistä kaikki ensisilmäykseltään tutkimuskysymystä vastaavat ilmaisut. Seuraavaksi kaikki korostetut ilmaukset koodataan teoriasta tullesiin ennalta määritettyihin kategorioihin, jonka jälkeen ilmauksille, jotka eivät kuvaa valmiiksi määriteltyjä kategorioita, annetaan uusi kategoria tai valmiita kategorioita laajennetaan (Hsieh & Shannon, 2005). Toinen vaihtoehto on aloittaa litteroidun tekstin koodaaminen välittömästi ennalta määritettyihin kategorioihin, jolloin aineisto, jota ei voida koodata, identifioidaan ja analysoidaan myöhemmin (Hsieh & Shannon, 2005). Heidän mukaansa etenemisen valinta on riippuvainen tutkijan tavoitteesta ja tutkimuksen aineistosta. Jos ollaan luottavaisia, ettei koodaamisen välitön aloittaminen vääristä tekstin tulkintaa tai tutkimustuloksia, voidaan valita jälkimmäinen tapa edetä (Hsieh & Shannon, 2005). Toisaalta tutkimuskysymysten kannalta kaikkien olennaisten ilmausten korostaminen voi parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Hsieh & Shannon, 2005).

Elo ja Kyngäksen (2008) mallissa teorialähtöinen sisällönanalyysi rakentuu kolmesta vaiheesta, jotka ovat valmistelu-, järjestely- ja raportointivaihe. Heidän mukaansa valmisteluvaiheeseen kuuluu analyysiyksikön tai merkitysyksikön valinta sekä aineistoon perehtyminen. Tämän jälkeen heidän mallissaan analyysi etenee järjestelyvaiheeseen luomalla tutkimuksen teoriasta joko jäsenneilty tai jäsentymätön kategoriamatriisi, johon perustuen aineisto koodataan. Jos käytetään jäsenneiltyä matriisia, tutkimukseen otetaan mukaan vain matriisiin sopivat koodit, jolloin matriisiin sopimattomia koodeja tarkastellaan myöhemmin uudestaan (Elo & Kyngäs, 2008). Järjestelyvaiheen jälkeen siirrytään analyysiprosessin ja tulosten raportointiin sekä luodaan tuloksia kuvaava malli (Elo & Kyngäs, 2008). Tulokset ilmaistaan muodostettujen kategorioiden sisällöllä, eli mitä kategoriat tutkimuksessa tarkoittavat (Elo & Kyngäs, 2008; Graneheim ym., 2017).

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä tulosten yhteys teoriaan osoitetaan lukijalle näyttämällä esimerkkejä kategorioista sekä tarjoamalla kuvailevaa todistusta (Hsieh & Shannon, 2005). Teorialähtöisen sisällönanalyysin heikkouksia ovat tutkittavien johdattelu, vahva ennakkosenne tutkimuksen tekemisen rajoittamisena sekä teorian ylikorostaminen, jotka voivat so-kaista tutkijan ilmiön tilannesidonnaisista näkökulmista (Hsieh & Shannon, 2005). Haastetta luotettavuuteen tuo päätös siitä, mitkä aineistosta esiin nousseet merkitysyksiköt sisällytetään kategorioihin sekä mitä koodauksen pohjalta jääneelle ylimääräiselle aineistolle tehdään (Graneheim ym., 2017). Jos tutkimuksen tarkoituksena on teorian vahvistaminen, ylijäänyt aineisto voi esimerkiksi kertoa käytetyn mallin sopimattomuudesta, mutta jos tarkoituksena on laajentaa

olemassa olevaa teoriaa, myötävaikuttaa ylimääräinen aineisto hyvin tätä tarkoitusta (Graneheim ym., 2017).

Sisällönanalyysin tulokset voidaan myös kvantifioida, jolloin esitetään aineiston frekvenssit (Schreier, 2012; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Erityisesti teorialähtöisessä sisällönanalyysissä tämä on hyödyllistä, jotta määriteltyjen teemojen esiintyvyys tehdään lukijalle todelliseksi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006) sekä voidaan vertailla tutkimuksen pääkategorioiden esiintyvyyttä aineistossa (Schreier, 2012). Aineiston kvantifiointi tukee tämän tutkimuksen tarkoitusta PRIDE-teorian käytännön soveltuvuuden testaamisessa ja opiskelijoiden käsityksien kuvaamisessa positiivisesta oppimisympäristöstä. Toisin sanoen, määrällisellä erittelyllä tuetaan aineiston merkityksellisyyttä.

4.4.2 Aineiston käsittely ja analyysin eteneminen

Teorialähtöiseen sisällönanalyysiin perustuen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten positiivisen organisaatio-opin PRIDE-teoria ilmenee positiivisen oppimisympäristön tarkastelussa opiskelijoiden näkökulmasta katsottuna. Analyysiprosessin rakentui sekä Elon ja Kyngäksen (2008) sekä Hsiehin ja Shannonin (2005) mallia mukaillen (kuvio 1).



KUVIO 1. Analyysin eteneminen (mukaillen Elo & Kyngäs, 2008; Hsieh & Shannon, 2005).

Analyysin toteutin tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmalla. Analyysin ensimmäisessä eli valmisteluvaiheessa litteroin itse sanatarkasti haastattelunauhat tekstitiedostoiksi sekä anonymisoin ne vastaamaan koodeja H1-H12, joita hyödynnän seuraavassa luvussa tutkimustulosten esittelyssä. Tutkimuksessa esiin nostetuista aineisto-otteista on kuitenkin poistettu ylimääräisiä ääninähdymiä tai takelteluja, jotta lukijan on helpompi ymmärtää, kuitenkaan niitä liikaa muuttamatta. Litteroitua tekstiä, eli tutkimuksen aineistoa tuli fontilla Courier New (fonttikoko 11) rivivälillä 1,5 kokonaisuudessaan 170 sivua. Litteroinnin yhteydessä aloitin jo analyysiä, kun tietyt tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset teemat nousivat toistuvasti esiin (Galletta, 2012). Tutkimuskysymys oli tärkeää pitää mielessä koko analyysiprosessin ajan, jotta tutkimuksen tulokset vastaavat siihen, mitä aikomuksenani oli selvittää (Elo & Kyngäs, 2008). Aloin käsittelemään litteroituja haastatteluja yksi kerrallaan ja luin ne useaan kertaan parhaan kokonaiskuvan hahmottamiseksi (Elo & Kyngäs, 2008).

Kun koin hahmottavani kokonaisuuden hyvin siirryin analyysin toiseen, eli organisointivaiheeseen. Muodostin PRIDE-teorian pääkategorioista kategoriamatriisin koodaamisen aloittamista varten (taulukko 1), sisältäen teoriaan kuuluvat 5 eri kategoriaa (Elo & Kyngäs, 2008). Kategoriamatriisin muodostamisen jälkeen kaikki aineisto käydään sisällöltään läpi ja koodataan vastaaviin kategorioihin (Elo & Kyngäs, 2008). Koodausprosessin kautta saadaan laaja litteroitu aineisto rajattua muutamiin, tutkimuksen kannalta olennaisiin kategorioihin (Elo & Kyngäs, 2008; Hsieh & Shannon, 2005). Nämä voidaan tarvittaessa jakaa myös pienempiin alakategorioihin (Graneheim ym., 2017).

TAULUKKO 1. Taulukko analyysia varten muodostetusta jäsennetystä kategoriamatriisista.

Merkitysyksikkö	Pelkistetty ilmaus	Alakategoria	Pääkategoria
			Myönteiset käytänteet (P)
			Vuorovaikutus ja yhteistyö (R)
			Vahvuudet (I)
			Positiivinen opettajuus (D)
			Emotionaalinen hyvinvointi (E)

Aloitin koodausprosessin etsimällä aineistosta tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisiä ilmauksia eli merkitysyksiköjä myöhempää tarkastelua varten (Galletta, 2012; Graneheim &

Lundman, 2004; Elo & Kyngäs, 2008). Merkitysyksiköt edustavat tutkimuksen tarkoitusta vastaten tutkimuskysymykseen ja niihin viitataan usein myös koodeina (Galletta, 2012). Merkitysyksikkö tarkoittaa tässä tutkimuksessa niitä alkuperäisilmauksia, jotka oman tulkintani mukaan kuvasivat opiskelijoiden käsityksiä positiivisesta oppimisympäristöstä. Koodi ilmaisee merkitysyksiköstä myöhemmin tehtyä pelkistettyä ilmausta. Aineistosta esiin nousseet merkitysyksiköt vaihtelivat pituudeltaan yhdestä useampaan lauseeseen (Graneheim & Lundman, 2004).

Merkitysyksikköjen dokumentointiin voidaan käyttää erilaisia tapoja (Galletta, 2012; Hsieh & Shannon, 2005). Tässä tutkimuksessa käsittelin litteroituja haastatteluja yksitellen ja korostin tekstinkäsittelyohjelmalla kaikki merkitysyksiköt, jotka kuvasivat opiskelijoiden käsityksiä PRIDE-teorian mukaisista teemoista. Aloitin koodaamisen välittömästi, sillä se tuki parhaiten tutkimuskysymystäni (Hsieh & Shannon, 2005). Wenströmin (2020) tapaan hyödynsin korostamisessa eri värejä, joiden mukaan koodasin alkuperäisilmaukset profiloimaan kutakin PRIDE-teorian pääkategoriaa (positiiviset käytänteet=keltainen, vuorovaikutus=punainen, yksilölliset ominaisuudet=sininen, opettajuus=violetti, tunteellinen hyvinvointi=vihreä).

Seuraavaksi käsiteltyäni koko litteroidun aineiston ja värikoodattuani kaikki tutkimuksen kannalta oleelliset alkuperäisilmaukset, kopioin ja siirsin kutakin väriä edustavat merkitysyksiköt omiin erillisiin tiedostoihin alakategorioiden muodostamista varten (Wenström, 2020). Merkitysyksikköjä ilmaantui kunkin pääkategorian alle. Merkitysyksikköjen pelkistäminen vasta värikoodauksen jälkeen oli tietoinen ratkaisu, sillä halusin olla varma, että sisällytän alakategorioihin mukaan kaikki alkuperäisilmausten tärkeät nyanssit. Analyysi jatkui alkuperäisilmausten pelkistämällä, eli redusoinnilla koodien muodostamiseksi (Galletta, 2012; Hsieh & Shannon, 2005; Tuomi & Sarajärvi, 2018) (taulukko 2). Pelkistetyt koodit olivat pituudeltaan yhden tai useamman sanan mittaisia (Galletta, 2012; Graneheim & Lundman, 2004).

TAULUKKO 2. Esimerkki pelkistettyjen koodien muodostamisesta merkitysyksiköistä.

Merkitysyksikkö	Pelkistetty koodi
Äsken puhuin et on tosi paljon ryhmäpedagogiikkaa, eli tehdään niinkö ryhmätöinä kaikki ja se on musta tosi hyvä et siinä oppii ihmisten kanssa tekemään. (H2)	Ryhmäpedagogiikan toistuva hyödyntäminen Yhteistyötaitojen oppiminen
No sehän niinkö tiivistää mejän luokkaa, sitä yhteishenkeä ko päästään keskusteleen ja kuunteleen toisten mielipiteitä ja sillain niin sitten tulee semmonen hyvä tiimihenki ja tuota, sitten ku sieltä tulee niitä eri näkökulmia asioihin niin sitten niinkö hoksaa itekki että aa no sen voi tehdä tuolleenki ja sitten jos ne on hyviä ideoita niin sitten niitä alkaa itekki sitten tekkee ja niinkö käytännössä toimimaan sillain. Niin sit se on hyvä. (H3)	Ryhmän vuorovaikutuksen kautta yhteishengen parantuminen Kokemusten jakaminen Oman näkökulman avartuminen
On se mun mielestä hyvä koska ei kaikki just välttämättä opi niinku isossa ryhmässä. Että silleen saa niinku, voi saaha yksityistä opetusta tai silleen helpotuksia tai semmosia niinku oman tasosia, että ei mennä vaan silleen että kaikille samat, koska ei kaikki voi välttämättä oppia sitä samalla tavalla. (H9)	Tuen saaminen opiskeluun Erilaisten oppijoiden huomioiminen oppilaitoksessa
No mejän omaopettajahan on ihan varmaan maailman paras opettaja. Me ollaan niinkö koko luokka niin ihan sitä mieltä, että hän on just tämmönen esimerkillä opettaja. Ja niinkö jotenki vaan ymmärtää niinku kaikkia oppilaita ja saa kaikki oppilaat mukaan. (H7)	Esimerkkien käyttäminen Opiskelijoiden ymmärtäminen Opiskelijoiden mukaan saaminen
No tunteet sallitaan, kaikki tunteet on sallittuja totta kai. Aina ei voi olla hyvä päivä. Ja niin, me keskustellaan ja kysellään että miten mennee ja sitten ko jollaki mennee hyvin niin sitte kaikilla mennee hyvin. Ja ollaan vähän semmosia myötäeläjiä. (H3)	Kaikkien tunteiden salliminen oppimisympäristössä Tunteissa myötäeläminen

Luin alkuperäisilmaukset ja niistä muodostetut pelkistetyt koodit lävitse useampaan otteeseen, jotta olin täysin varma nyanssien pitävyydestä ja että ne vastaavat aineistosta hahmottamaani kokonaiskuvaa. Yhdestä alkuperäisilmauksesta saattoi muodostua useita pelkistettyjä koodeja, jotka kuvasivat alakategorioita saman pääkategorian sisällä, joka on analyysissä tyypillistä

(Galletta, 2012). Kun olin tyytyväinen ja luottavainen pelkistettyihin koodeihin, kopioin ja siirsin nämä koodit jälleen kutakin pääkategoriaa vastaaviin erillisiin tiedostoihin koodien ryhmittelyä varten (Elo & Kyngäs & Hsieh & Shannn, 2005). Analyysiprosessin aikana minulle oli tärkeää luoda aina uusi tiedosto, jotta pystyin helposti palaamaan taaksepäin, jos tunsin oloni epävarmaksi missään vaiheessa analyysin tekemistä (Galletta, 2012; Elo & Kyngäs 2008).

Seuraavassa vaiheessa muodostin pelkistetyistä koodeista laajempia ryhmiä (Elo & Kyngäs, 2008; Galletta 2012; Graneheim & Lundman, 2004; Hsieh & Shannon, 2005). Ryhmittelyssä etsin yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia koodien väliltä (Galletta, 2012). Ryhmittelin pelkistettyjä koodeja sen mukaan, kuinka samanlaisia ja erilaisia teemoja ne kuvasivat kustakin tutkimuksen pääkategoriasta. Abstrahointi eli käsitteellistämisen vaiheessa nimesin koodeista muodostuneet ryhmät eli alakategoriat niitä parhaiten kuvaavilla abstrakteimmilla ja laajemmilla käsitteillä (Elo & Kyngäs, 2008; Hsieh & Shannon, 2005; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä vaiheessa pyrin välttämään tutkimuksen teoriaan perehtymistä, sillä halusin varmistaa, että alakategoriat olivat autenttisesti aineistopohjaisia.

Siirryin myös hetkeksi työskentelemään pois tietokoneelta ja hyödynsin post-it lappuja alakategorioiden nimeämisessä. Tauluna hyödynsin seinää, johon ensin sijoitin post-it lapuilla tutkimuksen pääkategoriat, joiden alle aloin ryhmittelemään niihin sisältyviä koodirykelmien mukaisia alakategorioita. Tämä työskentelyvaihe auttoi hahmottamaan laajan aineiston kokonaisuutta sekä näkemään eri kategorioiden hierarkian käytännössä. Muodostetut alakategoriat sisältävät kukin niitä yhdistävän käsitteen tai selittävän teeman, joka ilmaisee sekä tulkintaa että abstrahointia (Graneheim ym., 2017). Alakategorioiden luominen edellyttää korkeamman tason tulkintaa, mutta ylitulkintaa tulee kuitenkin välttää, etteivät muodostetut alakategoriat voi soveltua mihin tahansa kontekstiin (Graneheim ym., 2017). Tämän huomioin alakategorioiden nimeämisessä ja pyrin siihen, että jokainen alakategoria tarjoaa jotain uutta näkökulmaa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Muodostamani alakategoriat toimivat pääkategorioiden kuvaajina (taulukko 3) (Hsieh & Shannon, 2005).

TAULUKKO 3. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten ryhmittelystä ja ylä- ja alakategorioiden abstrahoinnista.

Pelkistetty ilmaus	Alakategoria	Pääkategoria
Vuorovaikutus on helppoa		
Avoin vuorovaikutus		
Omien ajatusten sanominen rehellisesti		
WhatsApp-ryhmän kautta tapahtuva vuorovaikutus		
Välitunneilla jutteleminen		
Luokkakaverin kanssa jutteleminen		
Tiimin kanssa keskusteleminen	Arjen vuorovaikutus	Vuorovaikutus ja yhteistyö
Piirikeskustelu luokan kanssa		
Kokemusten jakaminen		
Ideoiden saaminen muilta		
Oman näkökulman avartuminen		
Kokemusten vaihtaminen lisää motivatiota		
Ideoiden saaminen muilta		
Eriävien mielipiteiden esiin nouseminen		
Toisten mielipiteiden kuunteleminen		
Erilaisten näkökulmien saaminen muilta		

Seuraavaksi siirryin aineiston kvantifiointiin. Käytin kvantifioinnissa aineistosta esiin nousseita merkitysyksikköjä, eli alkuperäisilmauksia. Näin ollen en kvantifioinnissa huomionut pelkistettyjen koodien lukumäärää, joita yhdestä merkitysyksiköistä ilmaantui yksi tai useampi. Tämä oli perusteltua, sillä pelkistettyjen koodien kvantifiointi olisi saattanut vääristää tutkimukseni tuloksia, kun pelkistetyt koodit sisälsivät osittain toistoa, jota yhdestä merkitysyksiköstä saattoi ilmaantua. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli soveltaa olemassa olevaa teoriaa käytäntöön, jonka vuoksi pääkategorioiden määrällinen erittely opiskelijoiden käsityksiin pohjautuen oli tutkimukseni kannalta tarkoituksenmukaista.

Siirsin kaikki aineistosta esiin nousseet merkitysyksiköt kategorioittain Excel-tiedostoon, jossa laskin ne yhteen. Lisäksi laskin jokaiselle pääkategorialle prosentuaaliset osuudet, jotka pyöristin prosentin tarkkuudella. Yhteensä viiden pääkategorian alle aineistosta nousi 744 merki-

tysyksikköä (N= 744). Jokaisen pääkategorian alle sisältyi merkitysyksikköjä jokaisesta haastattelusta (12). Pääkategorioiden väliset frekvenssit esitellään myöhemmin tutkimustulosten yhteenvedon yhteydessä (taulukko 4).

Analyysin kolmannessa vaiheessa siirryin tutkimustulosten raportointiin ja analyysiprosessin auki kirjoittamiseen (Elo & Kyngäs, 2008). Jo analyysiprosessin aikana kirjoitin ylös mieleeni heränneitä ajatuksia, joita hyödynsin tutkimuksen pohdinnassa ja johtopäätöksissä. Tämä on tyypillinen vaihe analyysiprosessissa (Galletta, 2012). Muodostin tutkimustuloksistani yhteenvedona toimivan kaksiosaisen taulukon (taulukko 4) (Schreier, 2012). Pääkategorioiden alle muodostuneet alakategoriat edustavat positiivista oppimisympäristöä ammatillisten opiskelijoiden näkökulmasta. Kategorioista muodostuu tutkimustulosten käsitteellinen kartta (Elo & Kyngäs, 2008) ja voidaan tutkia niiden välisiä yhteyksiä (Hsieh & Shannon, 2005). Alakategoriat esitellään tarkemmin seuraavassa luvussa. Aineistoon perehtyneisyys osoitti, että analyysiprosessissa ei muodostunut uusia, teoriaa laajentavia pääkategorioita. Niin ikään koodauksesta ylijäänyt aineisto ei osoittanut viitteitä teorian vastustamisesta. Tutkimuksen pohdinnassa avataan tarkemmin näiden kategorioiden välisiä suhteita.

5 Tutkimustulokset

Tutkimuksen tuloksena PRIDE-teorian viiden pääkategorian alle muodostui opiskelijoiden käsityksiä kuvaavia aineistopohjaisia alakategorioita (taulukko 4). Seuraavaksi käsitellään yksityiskohtaisemmin kunkin pääkategorian alle muodostuneita alakategorioita ja niihin sisältyviä elementtejä (Schreier, 2012). Kappaleet sisältävät havainnollistavia aineisto-otteita, joihin pohjautuen olen muodostanut omat tulkintani tutkimuksen tuloksista.

TAULUKKO 4. Yhteenveto tutkimuksen tuloksista, sisältäen pääkategorioita kuvaavat frekvenssit sekä alakategoriat opiskelijoiden käsityksiä kuvaavista positiiviseen oppimisympäristöön vaikuttavista tekijöistä

PRIDE-kategoria	Positiivista oppimisympäristöä kuvaavat alakategoriat	N	%
MYÖNTEISET KÄYTÄNTEET	Fyysinen oppimisympäristö	146	20%
	Erilaiset oppimisen tavat		
	Myönteistä vuorovaikutusta tukevat käytänteet		
VUOROVAIKUTUS JA YHTEISTYÖ	Arjen vuorovaikutus	120	16%
	Ihmissuhteet ja huolehtiminen		
	Tiimihengen rakentaminen		
VAHVUUDET	Vahvuuksien tunnistaminen	106	14%
	Vahvuuksien hyödyntäminen		
	Vahvuuksien kehittäminen		
POSITIIVINEN OPETTAJUUS	Opettajan myönteiset ominaisuudet	176	24%
	Opettajan vuorovaikutus ja tunneilmapiirin johtaminen		
	Opiskelijan kannustaminen ja palaute		
	Opiskelijan yksilöllinen kohtaaminen ja tuki		
EMOTIONAALINEN HYVINVOINTI	Myönteinen ilmapiiri	196	26%
	Onnistumisen kokemukset ja oppimisen ilo		
	Vaikeiden tunteiden hyväksyminen		
	Turvallisuuden kokeminen		
	Fyysisen hyvinvoinnin tukeminen		
YHTEENSÄ		744	100%

Taulukon vasen reuna kuvastaa tutkimuksen teoriasta tulleita pääkategorioita ja keskimmäinen osio puolestaan niitä kuvaavia, aineistopohjaisia alakategorioita. Alakategorioita muodostui yhteensä 18 kappaletta. Taulukon oikea reuna kuvastaa sisällönanalyysin pohjalta aineiston kvantifiointia, eli miten aineiston merkitysyksiköt jakaantuivat PRIDE-teorian pääkategorioiden välille.

5.1 Myönteiset käytänteet

Aineiston perusteella positiivista oppimisympäristöä kuvaa parhaiten oppilaitoksen myönteiset käytänteet, jotka tukevat opiskelijoiden monipuolisen oppimisen mahdollisuuksia sekä myönteistä vuorovaikutusta. Lisäksi aineistosta nousi esiin tilaratkaisujen merkitys oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta. Aineiston pohjalta positiivisten käytänteisiin liittyvistä tekijöistä muodostui kolme alakategoriaa, jotka ovat *fyysinen oppimisympäristö*, *erilaiset oppimisen tavat* sekä *myönteistä vuorovaikutusta tukevat käytänteet*. Nämä käytänteet myötävaikuttavat kukin osaltaan muihin PRIDE-teorian pääkategorioihin.

Opiskelijoiden näkemysten mukaan fyysisen oppimisympäristön keskeisimmiksi osa-alueiksi muodostuivat koulun koko, opetusta ja vapaa-aikaa tukevat tilaratkaisut sekä oppimisympäristön modernius ja värikkyys. Koulun pienuus nousi toistuvasti esiin haastatteluiden aikana ja se nähtiin opiskelijoiden hyvinvointia ja oppimista edistävänä tekijänä. Käytännöntasolla se helpottaa koulussa navigoimista ja erityisesti opetustilojen löytämistä, mutta luo myös yhteisöllisyyttä ja lämminkisyyttä, kun opiskelijat oleilevat samassa tilassa ja oppivat tuntemaan toisensa. Opetustilojen erilaisuus ja käytännöllisyys tukee oppimista. Lisäksi mahdollisuus vapaaajan toimintaan välitunneilla vaikutti aineiston mukaan myönteisesti hyvinvointiin. Oppilaitoksen yleisten tilojen modernius oli opiskelijoita miellyttävä tekijä ja värien käyttö koulussa piristi opiskelijoiden kouluarkea ympäri vuoden. Kokonaisuudessaan fyysisen oppimisympäristön toimivuudella ja silmää miellyttävällä ilmeellä lisättiin opiskelijoiden kouluviihtyvyyttä.

”No täällähän on nyt ku on tää fyysinen oppimisympäristö, elikkä tämä justinsa uudet tilat tosi, mää ite tykkään tosi paljon et nää on hienot, tääl on paljon niinkö tilaa - - ” (H2)

”mutta täällä koulussa on tosi hyvä ko täällä käytetään värejä. Kaikki ei oo semmosta tylsän näköstä, ja sitte tuolla on niitä semmosia sohvasyvennöksiä mitkä on kaikki eri värisiä. Että se tuo niinkö väriä tänne et sitten varsinki ko on talvella pimmeetä, niinkö mittään nää tuolla pihalla niin sitte täällä sisällä on väriä.” (H3)

”No ihan tää ympäristö, just että tää on tämmönen kiva ja viihtysä.” (H4)

Erilaisiin oppimisen tapoihin sisältyi aineiston pohjalta yhteistoiminnallinen oppiminen, työelämälähtöinen ja käytännönläheinen oppiminen sekä digitaalinen oppiminen. Yhteistoiminnallinen ja työelämälähtöinen oppiminen osana opetuksen käytänteitä opiskelijoiden mukaan paransi oppimista sekä hyvinvointia. Yhteistoiminnallisella oppimisella tarkoitettiin pääasiassa tiimityöskentelyä, jonka opiskelijat kokivat heidän oppimistaan ja hyvinvointia parhaiten tukevaksi käytänteeksi. Heidän mukaansa oppiminen tapahtuu yhteistyössä, yhdessä tietoa rakentamalla ja sitä jakamalla. Tiimit pysyvät samoina normaalia ryhmätyöskentelyä pidempään, mutta vaihtuvat tietyn ajanjakson jälkeen. Tämän opiskelijat kokivat mahdollisuutena erilaisten ihmisten kanssa työskentelyyn sekä kaikkiin opiskelijoihin tutustumiseen. Tiimityöskentely koettiin paitsi mieluiseksi, myös heidän vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojaan sekä luovuutta parantavaksi käytänteeksi. Sen kautta opiskelijat mainitsivat saavansa myös vastuuta, kun opettaja työskentelee taka-alalla. Opiskelijoiden mukaan yhdessä tekeminen tuki oppimista paremmin, kuin yksin puurtaminen.

”No just tuo ryhmätyö niin kun ihminen on sosiaalinen kuitenkin, niin tota ja tykkää kai, lähinnä kaikki tykkää hengailla toisten ihmisten kanssa ja puhua, niin sitten kun tehhään tommosta tiimityötä, niin se keskustelu, niin siinäki sitten oppii koko ajan lisää ja se vaikuttaa tosi positiivisesti koska ei tarvi yksin työskennellä vaan niinku semmonen tiimi kenen kaa tekee.” (H8)

”Tehhään tiimissä että opettaja on jakanu jollakin perusteella tiimit, ensi oli syksyllä ja nyt on jaettu sitten taas toiset tiimit, että päästään tutustuun kaikkien kanssa ja kaikkien kans tekkeen sitä yhteistyötä että, se on kaikille hyväksi, monipuolista.” (H7)

Työelämälähtöinen oppiminen tarkoitti työelämäyhteistyön ja käytännön sisällyttämistä osaksi opiskelua työssäoppimisen eli harjoitteluiden, vierailuiden sekä muunlaisen käytäntöä tukevan oppimisen, kuten simulaatioiden sekä työelämälle tyypillisten tilanteiden näyttelemisen kautta. Edellä mainittujen työskentelytapojen välityksellä opiskelijat pääsivät itse tekemään ja tätä kautta yhdistämään teorian käytäntöön. Käytännön toimivuutta lisäsi opiskelijoille selkeästi, toimivasti ja ajantasaisesti rakennettu lukujärjestys. Se helpotti opiskelupäiviin valmistautumista sekä vähensi epäselvyydestä johtuvaa stressiä. Lisäksi viikkokohtaiset lukujärjestykset vähensivät opiskeluarjen yksitoikkoisuutta, joka opiskelupaikan vaihtelun ohella paransi opiskelijoiden jaksavuutta.

”Koska ku pääsee ite tekemään niin jotenki sää kaikilla sun aisteilla niinku imet sitä tietoa, niin se on sitte ihan eri ko opiskellee jostain koulukirjasta tai kuuntelee.” (H8)

”No mää tykkään ainaki tosi paljon siitä, tai koen että edistää se että meillä on tosi paljon niinkö, vaikka meillä on täällä hyvät koulutilat missä me suoritetaanki pääosa opinnoista, mutta on myös paljon tätä että saatetaan mennä ulos opiskelemaan tai että, opiskelupaikan vaihtelua että jos on just joku liikunnankurssi tai äidinkielenkurssi, niin saatetaan niinkö justtiinsa lähtä vaikka kesäpäivänä mennä jonnekki pihalle tai suoritetaan se kurssi jossain muualla - - Se on niinkö et se paikan ja maiseman vaihto, vaikka silleen täällä on hyvät tilat, niin se myös sellasta tai koen ite että edistää sitä tai.” (H2)

Digitaalinen oppiminen rakentui opiskelijoiden mukaan digitaalisesta oppimisympäristöstä ja sen hyödyntämisestä oppimisen ja opetuksen tukena. Opiskelijoiden mukaan digitaalinen oppimisympäristö sisältää modernien opiskeluvälineiden, kuten älytaulujen, tietokoneiden, oppimista tukevien sovellusten ja järjestelmien sekä virtuaalisten oppimisympäristöjen tarjoamisen opiskelijoille, niiden sisällyttämisen osaksi opetusta sekä perehdyttämisen näiden haltuun ottamiseen heti opiskeluiden alussa. Tärkeintä oli kuitenkin se, että opiskelijat myös ymmärsivät näiden mahdollistamat hyödyt oman oppimisen tukena. Teknologian hyödyntäminen oppimisympäristön opiskelijoiden mukaan nopeutti ja helpotti opiskelua esimerkiksi muistiinpanojen kirjoittamisessa, tiedonhaussa ja opetusmateriaalin helppossa saatavuudessa ja tallentamisessa. Teknologian näkyvyys ja hyödyntäminen opiskeluissa teki siitä ajanmukaista sekä tarjosi mahdollisuuden etäkurssien järjestämiseen ja oman oppimisen seuraamiseen.

” - - Ja se on toisaalta ollu tosi kätevääki että ko ollaan tehty tietokoneella powerpointtia ja se on pystyny jakamaan niinku ryhmälaisten kesken, niin vaikei kaikki ois ollu aina paikalla niin sitte on sitä saatu eteenpäin ku ne tehtävät on pystyny tekee jossain muualla.” (H6)

”Tosi hyvä, koska onhan se niinkö hirvee et jos pitäis raahata tiiäkkö kaikki niinku, et opettaja vaikka tulostais kaikki jonaki paperina, niin se että kuinka paljon sitä ois, ja sehän ois aivan niinku epäekologistakin, et sit toisaalta ku ne löytyy sieltä, ne on kaikki aina siellä voit palata takasin kattoon edellisiä.” (H10)

Viimeisenä positiivisena käytänteenä aineistosta nousi esiin myönteistä vuorovaikutusta tukevat käytänteet, jotka tarkoittivat tervehtimistä sekä ohjauskeskusteluja. Aineiston mukaan tervehtimisen kuului olla vastavuoroista opettajien ja opiskelijoiden välillä. Ohjauskeskustelut ko-

ettiin merkittäviksi, sillä ne tarjoavat mahdollisuuden opiskelijan äänen kuulemiseen sekä kahdenkeskiseen keskusteluun opettajan kanssa, jossa voidaan puhua vapaasti sekä opiskeluista että opiskelun ulkopuolisista asioista. Opiskelijoiden mukaan keskusteluaikoja oli mahdollista varata aina kun opiskelijasta siltä tuntuu, kuitenkin ohjauskeskustelut koettiin tärkeimmiksi esimerkiksi ennen opetukseen sisältyviä työssäoppimisjaksoja. Keskustelut antoivat opiskelijoille rauhaa ja selvyyttä opintoihin. Ohjauskeskustelut sisältyvät osaksi henkilökohtaista osaamisen kehittämissuunnitelmaa (HOKS), joka on yksi oppilaitoksen käytäntöistä.

”No meillähän on täällä, meillä on aina tietyn väliajoin noi HOKS-keskustelut ollu tuon ryhmänohjaajan kanssa missä on niinkö käyty läpi että millä tasolla opiskelut on ja onko kaikki niinkö, meneekö hyvin ja mitä mieltä ite on ja tälleen että siitä on saanu sellasta tietynlaista semmosta mielenrauhaa ku ite pääsee ryhmänohjaajan kanssa kattomaan noita omia että onhan kaikki niinkö edenny ihan hyvin ja tälleen että sen koen ja sitten siinä samalla käydään tietenki vähän läpi et no miten jakselee ja muuta tämmöstä - - ” (H2)

5.2 Vuorovaikutus ja yhteistyö

Vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön liittyviin tekijöihin positiivista oppimisympäristöä edistäviksi alakategorioiksi muodostuivat *arjen vuorovaikutus, ihmissuhteet ja huolehtiminen*, sekä *tiimihengen rakentaminen*.

Arjen vuorovaikutus näkyi opiskelijoiden mukaan avoimena, helppona sekä päivittäisenä vuorovaikutuksena, jonka mahdollistamiseen ja tukemiseen voi jokainen oppilaitoksen jäsen omalla toiminnallaan vaikuttaa. Opiskelijat näkivät, että avoin vuorovaikutus vaikuttaa myönteisesti ihmisten väliseen dynamiikkaan koulussa. Jokapäiväinen monipuolinen keskustelu ilmeni aktiivisena keskusteluna ja sen ylläpitämisenä niin pareittain, ryhmittäin, kavereiden tai opettajan kanssa, sekä oppitunneilla kuin niiden ulkopuolellakin tai virtuaalisesti WhatsApp-luokkakeskustelussa. Keskustelun kautta jaetaan kokemuksia, vaihdetaan ajatuksia sekä eriäviä mielipiteitä, jotka puolestaan tarjosivat aineiston mukaan opiskelijoille uusia, erilaisia näkökulmia sekä avarsivat heidän henkilökohtaista maailmankuvaansa. Tätä kautta ne vaikuttivat myönteisesti opiskelijoiden käyttäytymiseen. Arjen vuorovaikutuksen nähtiin parantavan ryhmähenkeä, tukevan oppimista, kasvattavan opiskelumotivaatiota ja auttavan yleisesti jaksamaan. Opiskelijoiden mukaan vuorovaikutuksella on myönteinen vaikutus sekä oppimiseen että hyvinvointiin.

”Siis ainahan on positiivinen vaikutus, tai lopputulos on aina niinkö vaan plussaa, mitä enempi saa olla erilaisten ihmisten kanssa tekemisissä. Ja tehdä työtä erilaisten ihmisten kanssa. Että jokaisesta, jokaisesta tuota vuorovaikutuksesta oppii jotakin.” (H7)

”No sehän niinkö tiivistää mejän luokkaa, sitä yhteishenkeä ko päästään keskusteleen ja kuunteleen toisten mielipiteitä ja sillain niin sitten tulee semmonen hyvä tiimihenki ja tuota, sitten ku sieltä tulee niitä eri näkökulmia asioihin niin sitten niinkö hoksaa itekki että aa no sen voi tehdä tuolleenki ja sitten jos ne on hyviä ideoita niin sitten niitä alkaa itekki sitten tekkee ja niinkö käytännössä toimimaan sillain. Niin sit se on hyvä.” (H3)

Opiskelijoiden mukaan tärkeiden ihmissuhteiden olemassaolo ilmeni aineistosta hyvinvointiin ja osittain oppimiseen vaikuttavaksi tekijäksi. Opiskelijoiden mukaan ihmissuhteiden kautta saatiin vertaistukea ja voitiin rohkeasti kysyä apua toisilta, joka tuki toisista huolehtimisen ja välittämisen kulttuuria. Opiskeluarjessa tämä näkyi opiskelijoiden mukaan muun muassa poissaolijoista huolehtimisella ja heille tarvittavan materiaalin tarjoamisella, kuulumisten kyselemisenä luokkakaverilta, yhdessä tenttiin lukemisena sekä tuen tarjoamisena huonoina päivinä. Kavereiden myötä opiskelijat kokivat pystyvänsä olemaan luontevammin omia itsejään oppimisympäristössä. Tärkeiden ihmissuhteiden kautta saatiin aineiston mukaan aikaan henkilökohtaiselle tasolle yltävää keskustelua, jolla oli hyvinvoinnin kannalta suuri merkitys. Se, että voidaan jakaa kavereille niin ilot kuin surut oli tärkeä asia opiskelijoiden mielestä. Niin ikään vertaispalaute, toisten kehuminen ja kannustaminen olivat tasavertaisiin ihmissuhteisiin liittyviä tekijöitä, jotka aineiston mukaan toivat opiskelijoille hyvää mieltä ja edistivät heidän osaaamistaan. Tärkeät ihmissuhteet vähensivät yksinäisyyden kokemista ja tekivät oppimisesta hauskaa.

”On niillä iso merkitys, että ei oo sitä että jollekki tutulle niin et sää pysty kertoon kaikkia. Ja sitten ne aina kuuntelee ja silleen auttaa parhaansa mukkaan ja silleen itekki saa niinku, niiltä se asia tulee suoraan, et se ei oo mitenkään silleen kaunisteltua. Et se tulee asia ihan suoraan että, missä mennään” (H9)

”mutta sanotaanko vaikka näin että jos sille luokkakaverille nappaa jonku positiivisen jutun vaan, jostakin, mikä ei oo vaan, vaan saa hänet hyvälle mielelle niin kyllä siitä tietenkä. Et sitä vois vaan kaverille heittää tänäpäivänä että noniin nyt on nätisti hiukset tai kiva paita, ihan tämmösiä, mitkä vaan niinkö välillä unohtuu, mitkä on hirveen tärkeitä asioita.” (H7)

”No joskus saatetaan tehdä niinkö tehtäviä yhdessä ja niinkö vapaa-ajalla ja sitten lukkee justtiinsa tenttiin.” (H12)

Tiimihengen merkitys nousi aineistosta esiin yhtenä vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvänä teemana. Tiimihengen rakentamisessa opiskelijoiden mukaan tärkeimmäksi tekijäksi muodostui ryhmäytyminen ja siihen panostaminen. Opiskelijoiden näkemysten mukaan vuorovaikutuksen ja ryhmäytymisen kautta luodaan hyvää tiimihenkeä sekä opitaan tulemaan kaikkien kanssa toimeen. Ohjattu ryhmäytyminen oli heidän mielestään tärkeää aloittaa heti opintojen alussa. Tämä ilmeni hyvän ja tiiviin opiskeluryhmän muodostumisena, joka oli opiskelijoille yksi positiivisen oppimisympäristön tekijä. Opiskelijat kokivat, että yhteistyön kautta tapahtuvan vuorovaikutuksen myötä edistetään luontaista ryhmäytymistä ja parannetaan tiimihenkeä.

”Mää ehkä koen että ryhmäyttäminen on semmonen kaikista, kaiken a ja o, että, että tuota sen perusteella sitten tai silleen sille perustalle on kiva sitten lähtee rakentaa sitä opiskelua ja että on kaikilla mukava tulla sit sinne kouluun.” (H5)

” - - Jos ei ois hyvä luokkahenki, niin eihän sitä sitten välttämättä keskustelis ja sitte ei oppis niin paljon.” (H3)

5.3 Vahvuudet

Kolmas PRIDE-teorian pääkategoria tarkoitti vahvuuksia. Aineiston pohjalta tämän pääkategorian alle muodostui kolme alakategoriaa, jotka ovat *vahvuuksien tunnistaminen*, *vahvuuksien hyödyntäminen* sekä *vahvuuksien kehittäminen*. HOKS on myönteinen käytänte, jonka kautta tuetaan vahvuuksien tunnistamista, hyödyntämistä ja kehittämistä, jonka vuoksi sen merkitys korostui enemmän tässä pääkategoriassa.

Vahvuuksien tunnistaminen aineiston perusteella liittyi opiskelijoiden kykyyn tiedostaa ja nimetä omia myönteisiä vahvuuksiaan. Opiskelijat tunnistivat näitä vahvuuksia muun muassa työssäoppimisen sekä oppilaitoksessa tehtyjen vahvuustestien kautta. Opiskelijat nimesivät vahvuuksikseen sosiaalisuuden, positiivisuuden, rohkeuden, luovuuden, määrätietoisuuden, empaattisuuden, joustavuuden sekä uteliaisuuden. Näistä keskeisimmiksi nousivat sosiaalisuus, empaattisuus ja uteliaisuus. Opiskelijat kokivat opiskeltavan alansa kiinnostavana, motivoivana ja innostavana, jolloin myös stressin tuntemukset vähentyivät. He mainitsivat alan tuntuvan

omalta jutulta sekä tavoitteekseen valmistua ammattiin ja päästä työskentelemään valitsemallaan alalla, joka antoi opiskelulle myönteistä suuntaa. Motivaation puute ja vahvuuksien kohtaamattomuus nähtiin opiskelua heikentävinä tekijöinä.

”Mulla ei oikeestaan oo semmosta ihmistyyppiä kenen kaa mää en oikeesti tulis toimeen että kaikkien kaa tuun toimeen ja tota mää oon kiinnostunu tosi paljon niinkö erillistä asioista varsinki tällä alalla, niinku kaikki kiinnostaa, että ihan sama kuinka nippelitietoa ja turhaa tietoa se ois niin minä sen mielellään haluan kuulla että semmonen mielenkiinto tätä alaa kohtaan niin se on varmaan se niinku suurin vahvuus.” (H8)

”jos nyt opiskelis vaikka semmosta allaa mikä ei oo yhtään oma juttu niin varmaan seki jollain tavalla vois heikentää, mut nyt kumminki halus tulla tälle alalle niin on ihan erilainen tatti siihen ja näin.” (H4)

”No varmaan yks on semmonen et jos mää haluan oppia tai tehdä jottain niin sitte mää teen töitä sen etteen ihan kauheena että mää opin sen.” (H11)

Vahvuuksien hyödyntäminen aineiston pohjalta tarkoitti omien vahvuuksien hyödyntämistä moninaisilla tavoilla opiskeluarjessa, joka tukee oppimista ja hyvinvointia. Opiskelijat tiedostivat konkreettisia tilanteita, joissa he hyödynsivät omia vahvuuksiaan opiskeluissa ja näkivät niiden tuomat edut muun muassa työssäoppimisessa. Opiskelijat osasivat mainita itselleen sopivia opiskelutyyplejä, jotka liittyivät heidän vahvuksiensa hyödyntämiseen. Sosiaalisuutta opiskelijat tiedostivat käyttävänsä hyödyksi erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, oman itsensä esiin tuomisessa ja ilmaisemisessa. Uteliaisuus näkyi syvempänä kiinnostuksena itseä kiinnostavia aiheita kohtaan ja rohkeus puolestaan kykynä olla oma itsensä, ilmaista mielipiteensä sekä esiintyä. Empaattisuus ilmeni muiden ihmisten huomioimisena esimerkiksi tiimityöskentelyssä ja luovuus visuaalisuuden hyödyntämisessä erilaisissa opiskelun liittyvissä tehtävissä sekä muistiinpanojen kirjoittamisessa. Aineistossa mainittiin vahvuuksia hyödynnettävän myös koulun ulkopuolella, kuten ihmissuhteissa. HOKS:n liittyen aineistossa mainittiin yksilölliset opintopolut tärkeäksi, joiden kautta voidaan lykätä tai aikaistaa valmistumista sekä huomioida opiskelijan omia prioriteetteja opiskelussa.

”Noo mää oon aika semmonen visuaalinen, niin mää yleensä aina tykkään kirjottaa muistiinpanoja vihkoon ja kirjotan niitä kaikilla eri väreillä ja sitten tavallaan ettäko ne jää mieleen semmoset, että mitä mää oon kirjottanu milläkin värillä, esimerkiksi kaikki tollaset, niin sitte ne asiat jää mieleen.” (H6)

”No oikeestaan mää hyödynnän niitä ihan varmaan kaikessa, joka päivä koko ajan, siis yleisestikkin nää niinko näitten ihmissuhteiden ylläpitämisessä ja ihan kaikkialla opiskeluissa ja kaikkialla muuallaki.” (H10)

Vahvuuksien kehittäminen opiskelijoiden mukaan näkyi mahdollisuutena uuden oppimiseen ja tuen saamisena opiskeluun. Opiskelijat olivat innostuneita ja motivoituneita uuden oppimisesta opiskeluissa. Sitä tuki osaamisen tunnustamisen ja tunnistamisen käytäntö oppilaitoksessa, joka tarjosi opiskelijoiden mukaan heille mahdollisuuden keskittyä opinnoissaan siihen, mitä he eivät vielä osanneet. Se vähensi opiskelijoiden kokemusten mukaan turhautumista ja se nähtiin reiluna niille, jotka olivat kerryttäneet jo aikaisempaa osaamista. Lisäksi erityisen tuen mahdollisuudet olivat tärkeitä, joiden kautta opiskelijoiden mukaan huomioidaan erilaisia oppijoita sekä saadaan tukea ja apua henkilökohtaisiin ongelmiin, oppimisvaikeuksiin ja tukiopetusta oppiaineisiin. Myös tiedostamattomat tuen tarpeet nousivat esiin koulussa tehtävillä kartoituksilla opintojen alussa. Opiskelijat mainitsivat aineistossa myös heikkouksiaan, eli tiettyjen vahvuuksien kehittämisen tarpeita, joita he halusivat kehittää. Heikkouksikseen opiskelijat nimesivät muun muassa liiallisen jännittämisen, kuuntelemisen sekä välillä pysähtymisen unohtumisen arjen kiireessä.

” - - tää opiskelu on mun oma juttu, ja sitten se ettäkö se on äärimmäisen suuri semmonen intohimo, ja iso haave ollu jo kauan aikaa, niin se että oppii uutta. Se että mää oikeesti opin uutta niistä asioista mitkä on mun haaveena ollu. Niin se motivoi” (H10)

” On se mun mielestä hyvä koska ei kaikki just välttämättä opi niinku isossa ryhmässä. Että silleen saa niinku, voi saaha yksityistä opetusta tai silleen helpotuksia tai semmosia niinku oman tasosia, että ei mennä vaan silleen että kaikille samat, koska ei kaikki voi välttämättä oppia sitä samalla tavalla.” (H9)

5.4 Positiivinen opettajuus

Opettajan vaikutus opiskelijoiden hyvinvoinnin ja oppimisen edistäjänä oli aineiston mukaan keskeinen ja sen alle muodostui neljä eri alakategoriaa. Nämä ovat *opettajan myönteiset ominaisuudet, opettajan vuorovaikutus ja tunneilmapiirin johtaminen, opiskelijan kannustaminen ja palaute* sekä *opiskelijan yksilöllinen kohtaaminen ja tuki*. Toisin sanoen, opettajalla on moninainen vaikutus opiskelijan kokemaan positiiviseen oppimisympäristöön.

Opettajan keskeisiksi myönteisiksi ominaisuuksiksi aineistosta nousivat inhimillisyys, innostus, kehitysmuotoisuus sekä ammattitaito ja opettamisen osaaminen. Inhimillisyyttä kuvasti opiskelijoiden mukaan eniten opettajan ystävällisyys ja myötätunto. Opettajan piirteisiin kuuluivat aineiston mukaan myös tasapuolisuus, hyväksyväisyys ja rauhallisuus. Opettajan tuli olla tasapuolinen ja huomioda kaikkia opiskelijoita. Opettajan oma motivaatio ja innostus yleensäkin opettamista sekä opiskeltavaa asiaa kohtaan näkyi opiskelijoille ja myötävaikutti heidän asenteeseensa opiskeltavaa asiaa kohtaan. Opettajan tuli olla halukas ottamaan vastaan opiskelijoilta tullutta palautetta, viemään sitä eteenpäin sekä järjestämään ja selvittämään asioita. Ammattitaito nousi merkittäväksi ominaisuudeksi, johon liittyi opettajan vankka työkokemus ja tätä kautta opetukseen sisällytettävät käytännön esimerkit ja aidot kokemukset. Opettamisen osaaminen nousi aineistosta yhdeksi opettajan taidoksi oppimisen kannalta, opiskelijat kaipaavat opettajalta monipuolisia opetusmenetelmiä, selkeää opettamista, informaation kulkua ja tuntisuunnitelmaa, tarpeeksi haastavia tehtäviä sekä opiskelijoille sopivaa etenemistähtia.

” - joka on semmonen että se niinku, sillen ku se pittää jotaki luentoa, niin sillen tullee aivan semmonen palo aina tähän, et jos tullee jossaki välissä semmonen että ei hitto että mää en niinku ikinä tuu oppimaan näitä asioita mutta se saa aina jotenki jännästi sytytettyä sen. Et se on tosi hyvä motivaattori niinku opettajana ” (H10)

”No sillä täytyy opettajalla olla kyllä sen alan kokemus, valtava kokemus takana. On kyllä ihan turha tulla vaan niinkö kirjaoppineena kertomaan asioista, mutta pittää olla niitä konkreettisia kokemuksia siellä takana.” (H7)

Opiskelijoiden mukaan positiivisessa oppimisympäristössä opettajan vuorovaikutuksen tuli olla vastavuoroista. He näkivät, että opettajan tulee ymmärtää dialogisuuden perusteet ja sen tärkeys opetuksessa, jolloin oppimistilanteita rakennetaan yhdessä keskustellen ja päättäen, opiskelijoita osallistaen ja kuunnellen. Kuuntelun taito nousi tärkeäksi opiskelijoiden mielestä, jonka kautta opettaja huomioi heidän näkemyksiään ja mielipiteitään. Tämä näkyi muun muassa opiskelijoita kiinnostavien asioiden opettamisella, eli opiskelijan toiveiden huomioimisessa opetuksessa. Opiskelijoiden mukaan opettajan tuli seurata oppimisympäristön tunneilma-
piiriä, reagoida tarvittaessa ja tehdä asioita ilmapiirin parantamiseksi. Opiskelijoiden mukaan tämä ilmeni esimerkiksi taukojen tai välijumppien pitämisellä, jos opiskelijat olivat väsyneitä. Niin ikään opettajan myötäelämisen taito nousi aineistosta yhdeksi tekijäksi, joka edistää opiskelijoiden hyvinvointia. Opiskelijoiden mukaan opettaja elää opiskelijoiden tunteissa mukana, hymyilee ja vastaa hymyihin, nauraa heidän kanssaan ja osaa huomioda vaikeitakin tunteita

tarvittaessa. Lisäksi opettajien välinen yhteistyö kurssien ja oppiaineiden välillä sekä keskinäisen toimeen tuleminen nousivat esiin aineistosta.

”No sillä on aika iso, aika iso merkitys just sen niinkö tavallaan sen ilmapiirin luomiseen ja siihen että, tavallaan se vastavuorosesti, että jos se opettaja vaikka päättää että nyt tehään kaikki tiimeinä, niin se ei kuulosta välttämättä kauheen hyvältä, mut jos yhdessä mietitään sitä että miten me niinkö opiskellaan nää asiat.” (H1)

”Aina ku tulee vastaan ja hymyilee ja sitte no just musta tuntuu että ehkä tohon vois mennä se että justiin tunnilla kysellään että herääkö ajatuksia tai niinku jos on vaikka jotain vaikeita asioita mitä käsitellään tunneilla, niin sitte että opettajat niinku. Ne miten mää sanoisin..Ne antaa tavallaan tilaa sille, että jos jostain tuntuu hankalalta se aihe eikä pakota.” (H6)

Aineistossa opiskelijoiden kannustaminen nousi merkittäväksi tekijäksi heidän hyvinvointinsa ja oppimisen kannalta. Kannustaminen nosti opiskelijoiden motivaatiota ja uskoa niin itseensä kuin omaan osaamiseen. Opettajan tuli toimia itse esimerkkinä opiskelijoille ja tätä kautta kannustaa positiivisuuteen, ratkaisuhenkisyyteen ja muihin myönteisiin toimintatapoihin sekä rohkaista opiskelijoita oman mielipiteensä ilmaisemiseen. Opiskelijoiden käsitysten mukaan tärkeä tekijä oli opettajan antama palaute, sisältäen niin positiivisen kuin rakentavan palautteen. Rakentava palaute kertoi aineiston mukaan opettajan kyvystä puhua asioista suoraan. Rakentavan palautteen lisäksi oli tärkeää, että opettaja muistaa antaa positiivista palautetta. Toisin sanoen, liiallinen negatiivinen palaute koettiin lannistavana. Opetustilanteessa palautetta tuli antaa yhteisesti koko luokalle ja yksilöllisen palautteen antaminen tuli jättää puolestaan esimerkiksi ohjauskeskusteluihin, jotta tuetaan tasapuolisuutta.

”No kyllä mää koen että silleen opettajat omalla käyttäytymisellään kannustaa ihmisiä silleen positiivisuuteen ja myönteisiin tunteisiin ja niinkö, no positiivisuuteen yleisestikkin. Ja että onhan meillä niinkö tehty jotain näitä tämmösiä joskus on tehty tiiäkkö, näitä ihan perus tälläsiä, jotain mainoksia tai julisteita että oo just ystävällinen tai, niin tämmösiä. Mutta että sanosin että voimakkaimmin se tulee niinkö että ei ehkä oo mitään sellasta tietyllä tapaa aktiivista kannustamista siihen että hymyileppä enemmän tai vilkuta vaan enemmän se on silleen että opettajat että sillä omalla käytöksellään tuo esille sitä että.” (H2)

”No oikeestaan just tää että opettajat sanoo kun mennee hyvin ja niinkö tämmöset pienet asiat että niinku tenttipaperiin kirjottaa vaikka että ”tosi hienosti menny, jatka samaan malliin” niin tai jotaki tämmösiä, ihan pikkujuttuja mut niillä on iso merkitys kuitenkin.” (H10)

Viimeisenä alakategoriana aineistosta nousi opiskelijan yksilöllinen kohtaaminen ja tuki. Opettajan tuli kohdata opiskelija aidosti, olla läsnä ja kiinnostunut opiskelijasta, jota tukivat opettajan aikaisemmin mainittujen myönteisten ominaisuuksien lisäksi helposti lähestyttävyys, luotettavuus ja ymmärtäväisyys. Luotettavuus näkyi opiskelijoiden kokemuksena siitä, että opettaja toimii opiskelijan parhaaksi. Heidän mukaansa luottamus madalsi kynnystä puhua opettajalle mieltä askarruttavista asioista ja loi turvallista suhdetta opettajaan kohtaan. Opiskelijasta huolehtiminen ilmeni opiskelijan voinnin ja kuulumisten kyselemisenä, niin opiskelun aikana kuin opetuksen ulkopuolella. Lisäksi se näkyi tuen ja avun tarjoamisena opiskelijalle sekä opiskeluun liittyviin että henkilökohtaisiin ongelmiin. Aineiston mukaan opiskelijoilla tuli olla kokemus, että heistä välitetään ja opettaja pitää heidän puoliaan. Yksilölliseen kohtaamiseen liittyi myös opiskelijoiden tunteminen sekä vahvuuksien huomioiminen ja harjoittaminen opetuksessa, jolloin opiskelijat kokivat saavansa tehdä sitä, missä he ovat hyviä. Opettajan tuli pyrkiä huomioimaan opetuksessaan erilaisuutta, erityisesti eri-ikäisiä opiskelijoita. Tämä kuitenkin todettiin aineistossa myös haasteeksi. Erilaisten oppijoiden huomioimista lisäsi opettajan joustavuus, joka ilmenee esimerkiksi tehtävien sovitettavissa olemisena opiskelijan tarpeen niin vaa- tiessa. Opiskelijan tunteminen näkyi opiskelijoiden nimeltä muistamisena ja keskustelun jatkamisesta opiskelijan kanssa siitä, mihin on viime kerralla jääty.

”Opettajanhan ei tarvi tulla itkemään mun kanssa jos mua vähän itkettää mutta sellanen että ainaki kävis kyssyy että ”no hei, pärjäätkö?” jos on niinko tilanne ja sitten meillä opettajat monesti niinko kyssyyki että ”no miten on menny ja mitä te teitte” ja oliko niinko vaikka jos ollaan tiimissä tehty niin sit ne käy aina kyssyy että ”no miten tällä tiimillä mennee?” ja sillain että se on, semmonen on kivvaa.” (H3)

”Ja että jotenki tuntuu että niinku osaa luottaa että ne kaikki opettajat on niinku itteään varten täällä.” (H6)

”Silleen et on läsnä silleen, että ei tunnu että niillä on koko ajan kiire jonnekki, että ei pysty pysähtyyn johonki tiettyyn asiaan.” (H9)

5.5 Emotionaalinen hyvinvointi

Opiskelijoiden käsitysten mukaan tämän PRIDE-teorian pääkategorian alakategorioiksi aineistosta muodostuivat *myönteinen ilmapiiri, onnistumisen kokemukset ja oppimisen ilo, vaikeiden tunteiden hyväksyminen, turvallisuuden kokeminen sekä fyysisen hyvinvoinnin tukeminen.*

Aineiston mukaan emotionaalista hyvinvointia oppimisympäristössä edisti myönteinen ilmapiiri, joka oli aineiston mukaan yhteisöllinen, motivoiva, rento ja lämminhenkinen. Opiskelijoiden mukaan se rakentui jokaisen oppimisympäristön jäsenen toiminnan kautta ja ilmeni turhan valittamisen vähentämisellä, ystävällisyydellä ja avuliaisuudella, oppimisympäristön ajanmukaisuutena sekä sopeutumisella vastaan tuleviin haasteisiin. Opiskelijat kokivat, että myönteisessä ilmapiirissä opiskelijoille mahdollistetaan työrauha. Opiskelijoiden mukaan myönteinen ilmapiiri myötävaikutti siihen, että kouluun on mukava tulla ja siellä on hyvä olla. Ilmapiiriin vaikuttivat myös muut PRIDE-teorian osa-alueet, kuten fyysinen oppimisympäristö, osallistava opettajuus sekä tärkeät ihmissuhteet.

”Semmonen yhteenhiileen puhaltaminen ja kaikilla on vähän sama päämäärä, niin sehän se on se.” (H1)

”No kyllä mää sanosin että se on niinku aika voimakkaasti niinkö positiivinen ilmapiiri ja semmonen, mikäköhän ois oikea sana siihen. Tälleen positiivinen ja no määrätietoinen, vähän on se niinku, tiedetään että mihin suuntaan ollaan menossa ja mihin pyritään et se maali on se valmistuminen ja se että valmistuttais, - - joka kykenee työskentelemään, jolla on ne taidot että on saanu ne taidot työskennellä työelämässä että se on sellanen määränpää jota ajetaan positiivisesti eteenpäin että. Se on niinkö että, tai huomaa kun tulee kouluun niin on niinkö se olemus täällä että mennään niinkö eteenpäin ja kehitytään.” (H2)

Opiskelijat kokivat keskeisiksi myönteisten tunteiden edistäjiksi onnistumisen kokemuksen ja oppimisen ilon. Onnistumisen kokemukset olivat opiskelijoille merkittäviä, johon myös opettaja pystyi vaikuttamaan positiivisella palautteella onnistuneesta työstä. Onnistumisen kokemukset toivat opiskelijoille luottamusta omaan osaamisensa sekä siihen, että he ovat kykeneväisiä selviytymään myös vastaan tulevista haasteista. Opiskelijoiden mukaan onnistumisen kokemukset motivoivat heitä saamaan näitä kokemuksia lisää tulevaisuudessa. Lisäksi onnistumisen kokemusten jakaminen koettiin niitä edistäväksi tekijäksi. Aineistossa oppimisen ilo ilmeni puolestaan opiskelun hauskuutena. Opiskelijat kokivat myönteisiä tunteita oppiessaan ja oivaltaessaan uutta. Näitä kokemuksia opiskelijat saivat muun muassa tärkeiden ihmissuhteiden sekä erilaisten oppimisen tapojen kautta, kuten tiimityöskentelyssä. Opiskelijoiden mukaan myönteiset tunteet puskipivat heitä eteenpäin arjessa sekä toivat opiskeluun innostusta ja motivaatiota.

”Kyllä mää koen että ne niinkö auttaa jaksamaan että jos niitä ei ois niin sittenhä se ois aika ykstoikkosta ja väsyttävää se opiskelu mutta että niiden ansiosta niinkö jaksaa opiskella lisää että se on niinkö se eteenpäin ajava voima.” (H2)

”No ainaki tietyllä tavallaan niinkö muistella tai tavallaan käyttää hyödyksi sitä että mää selvisin siitäkin niin kyllähän mää nyt selviän sitten seuraavastakin. Tavallaan niinkö semmosena tunnemuistina käyttää, että kyllä tämä tästä.” (H1)

Aineistosta nousi esiin, että vaikeiden tunteiden hyväksyminen oli yksi positiivisen oppimisympäristön tekijä. Opiskelijat kokivat, että heillä on turvallinen oppimisympäristö kokea ja ilmaista negatiivisia tai epämieluisia tunteitaan. Opiskelijoiden mukaan ne otettiin oppimisympäristössä hyvin huomioon niin opettajien kuin opiskelijoiden toimesta ja ne käsiteltiin tarvittaessa. Opiskelijat osasivat tunnistaa näitä tunteita toisissa ja antaa niiden kokemiselle tarvittaessa tilaa ja aikaa. Tämä näkyivät arjessa voinnin kyselemisenä toisilta, jos vertaiset tai opettajat aistivat opiskelijan olevan allapäin. Aineiston mukaan kaikki tunteet, sisältäen myös negatiivisten tunteiden kokemukset ja niiden jakaminen ovat luontainen osa oppimisympäristöä. Opiskelijoiden mukaan huonoja päiviä tulee kaikilla ja se myös oppimisympäristössä hyväksytään.

” No tunteet sallitaan, kaikki tunteet on sallittuja totta kai. Aina ei voi olla hyvä päivä. Ja niin, me keskustellaan ja kysellään että miten mennee ja sitten ko jollaki mennee hyvin, niin sitte kaikilla mennee hyvin. Ja ollaan vähän semmosia myötäeläjiä.” (H3)

”No joskus ku on ollu silleen vähän huonolla mielellä koulussa ja on ollu hankala olla niin on saattanu jotku niinku ulkopuoliset tavallaan niinku joita ei oo silleen ite tuntenu etukäteen niin muiltaki luokilta tavallaan oppilaat tulla kysymään että onko kaikki hyvin.” (H6)

”jos niinku on vaikka huono päivä, niin kyllä ne niinku, ei kukkaan lähe siitä silleen että miksä oot tommonen tai jotaki että että antaa olla.” (H9)

Turvallisuuden kokeminen nousi tärkeäksi positiivisen oppimisympäristön tekijäksi. Siihen sisältyi kiusaamisen ehkäisy, jota edistettiin parhaan mukaan niin opiskelijoiden kuin oppilaitoksen henkilöstönkin toiminnalla. Opiskelijoiden mukaan kiusaamisen suhteen tuli olla nollatoleranssi ja tämänkaltaisena opiskelijat myös kokivat oman oppimisympäristönsä. Sitä edisti kaikkien opiskelijoiden välinen kunnioitus toisiaan kohtaan sekä erilaisuuden hyväksyminen. Aineiston mukaan kunnioittamisen kulttuuri nousi esille automaattisesti oppilaitoksen ”kirjoittamattomista säännöistä”. Opiskelijat kokivat, että turvallisuuden kokeminen edisti oppimista, kun he pystyivät keskittymään opiskeluun ilman ylimääräisiä häiriötekijöitä. Turvallisuuden kokemista tuki oppilaitoksen turvallisuusohjeet, jotka tehtiin opiskelijoille tietoisiksi heti opis-

kelun alussa. Lisäksi turvallisuutta tukevat päivittäiset käytänteet, kuten ovien lukitseminen oppituntien aikana sekä paloharjoitukset, loivat opiskelijoiden turvallisuuden kokemusta. Lisäksi siihen vaikutti fyysinen ympäristö, opettajat sekä vertaissuhteet.

”ja täällä koulussa on selkeät semmoset, täällä ei niinku missään lue että säännöt, mutta kyllä kaikki ihmiset sen tajuaa kun he tänne astuvat että täällä on semmonen toisten kunnioittaminen niinku läsnä tosi vahvasti. Et ihan niinku kouluarjessa joka sit luo sitä turvallisuuden tunnetta kouluun, niin se että kyllä että vaikka sitä ei niinku missään sanotakkaan niin kyllä kaikki täällä kunnioittaa toisiaan ja kohtelee kaikkia ihan samanarvoisesti että emmää oo ikinä törmänny minkäänlaiseen että toinen kattoo toista vaikka tosi inhottavasti tai mitään semmosta, kyllä kaikki kunnioittaa täällä toisiaan ja kohtelee toisiaan niinku ite haluais tulla kohdelluksi.”.
(H8)

Fyysisen hyvinvoinnin tukeminen opiskelijoiden käsitysten mukaan jakautui oppilaitoksen mahdollistamaan tukeen sekä opiskelijoiden itsenäiseen huolehtimiseen omasta hyvinvoinnistaan. Kouluun liittyvissä tekijöissä esiin nousi liikkumisen lisääminen oppitunneille, etteivät oppitunnit rakentuisi ainoastaan istumisesta ja paikallaan olemisesta. Opiskelijoiden mukaan tiimityöskentely mahdollisti hieman liikkumista, mutta he kaipasivat myös ohjattua ja yhteistoiminnallista liikkumista oppitunneille esimerkiksi taukojumppien tai muun aktivoivan opetuksen kautta. Lisäksi ergonomiset huonekalut opetustiloissa nousivat hyvinvointia tukeviksi, sisältäen mahdollisuuden käyttää sähköpöytiä sekä satulatuoleja niin halutessaan. Koulupäivien tauottaminen nousi esiin aineistosta, sisältäen ruokatauon sekä kahvitauot tuntien välissä, jotka mahdollistivat jaloittelun. Opiskelijat kokivat myös tärkeäksi hyvinvointiin liittyvien tekijöiden painottamisen koulussa, esimerkiksi siihen liittyvillä teemapäivillä ja hyvinvointia tukevien asioiden muistuttamisena, kuten esimerkiksi ruutuajan pitämisessä aisoissa. Aineiston mukaan opiskelijat kokivat kuitenkin itse olevan eniten vastuussa omasta hyvinvoinnistaan ja jaksamisestaan, joka rakentui suurilta osin koulun ulkopuolisessa elämässä. Tärkeiksi tekijöiksi nousivat riittävä unen saanti sekä liikunnallisuus vapaa-ajalla, joita tukevat arjen rutiinit. Koulun ja vapaa-ajan erottaminen oli tärkeä tekijä hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta, jotta opiskelijat saivat mahdollisuuden palautua.

”No just se että siitä puhutaan enemmän, siitä niinku fyysisestä hyvinvoinnista, ja niinku tuodaan sitä enemmän esille, et se ei periaatteessa pääse hukkumaan muitten aiheitten keskelle että ko se on kuitenkin niin tärkeä, ja sitten se että niinkö sitä koulussaitelläki vaikka täällä

semmosia teemapäiviä, vaikka että liikuntapäivä tai hyvin niinku fyysisen hyvinvoinninpäivä tai jotain semmosta.” (H8)

”Se että on niinko, on tähän opiskelun vastapainoksi jotakin tekemistä vapaa-ajalla, että saa niinko sen opiskelun pois päästä sillon. Niin sitte jaksaa aina koulupäivän olla siinä opiskelussa kiinni ja sitten niinko siinä oppii ja sitte saa höllätä vähän tuota vapaa-ajalla niin ehkä semmonen.” (H3)

6 Pohdinta

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opiskelijat kuvaavat positiivista oppimisympäristöä PRIDE-teorian mukaan tarkasteltuna. Tulosten mukaan myönteiset käytänteet tarkoittavat fyysistä oppimisympäristöä, erilaisten oppimisen tapojen hyödyntämistä sekä myönteistä vuorovaikutusta tukevia käytänteitä. Vuorovaikutus ja yhteistyö ilmenevät arjen vuorovaikutuksena, tärkeinä ihmissuhteina ja toisista huolehtimisena sekä tiimihengen rakentamisena. Vahvuudet merkitsevät niiden tunnistamista, hyödyntämistä sekä kehittämistä. Positiivinen opettajuus sisältää opettajan myönteisiä ominaisuuksia, vuorovaikutusta ja tunneilmapiirin johtamista, opiskelijan kannustamista ja palautetta sekä yksilöllistä kohtaamista ja tukemista. Emotionaalinen hyvinvointi rakentuu myönteisestä ilmapiiristä, onnistumisen kokemuksista ja oppimisen ilosta, vaikeiden tunteiden hyväksymisestä, turvallisuudesta sekä fyysisen hyvinvoinnin tukemisesta.

PRIDE-teoria kuvasi tutkimuksessa kattavasti opiskelijoiden käsityksiä positiivisesta oppimisympäristöstä ja loi ymmärrystä siitä, mitkä tekijät opiskelijoiden mukaan rakentavat positiivisen oppimisympäristön, laadullisen tutkimuksen menetelmiä hyödyntäen. Tämä myötäilee myös Wenströmin ja kumppaneiden (2018a) tutkimusta, jossa PRIDE-teoria kuvasi monipuolisesti oppilaitosorganisaatiossa ammatillisten opettajien innostusta, vaikka se alkuperäiseltä kontekstiltään liittyy ensisijaisesti perinteiseen positiiviseen organisaatioon (Cheung, 2014). Tämä tutkimus yhdistää ja laajentaa aikaisempia tutkimuksia osoittaen, kuinka PRIDE-teorialla voidaan kuvata myös positiivista oppimisympäristöä. Vaikka tutkimuksen tavoitteena oli selvittää yleisesti opiskelijoiden käsityksiä positiivisesta oppimisympäristöstä, tiedostan kuitenkin opiskelijoiden vastausten pohjautuneen heidän omiin kokemuksiinsa oppimisympäristöstä, jossa he tällä hetkellä toimivat. Aineiston pohjalta voidaan todeta kyseisen oppimisympäristön opiskelijoiden käsitysten mukaan lähentelevän positiivista oppimisympäristöä, vaikka tarkoituksena ei ollut juuri kyseisen oppilaitoksen positiivisuuden kuvaaminen.

Vaikka alkuperäisessä PRIDE-teoriassa jokainen pääkategoria nähdään toisistaan erillisinä, tässä tutkimuksessa nousi vahvasti esiin kategorioiden päällekkäisyys ja myötävaikutus toisiinsa. Toisaalta tämä on oppimisympäristön erilaisten ulottuvuuksien tyypillinen piirre (Manninen ym., 2007). Lisäksi samanlaista kategorioiden välistä dynamiikkaa ilmeni myös Wenströmin ja kumppaneiden (2018a) tutkimuksessa. Alkuperäisessä PRIDE-teoriassa pääkategoriat sisältävät ja kuvaavat laajasti erilaisia käytäntöjä organisaation positiivisuuden tason parantamiseksi (Cheung, 2014). Tässä tutkimuksessa pääkategorioiden alle muodostui Wenströmin

ja kumppaneiden (2018a) tutkimuksen tapaan aineistopohjaisia alakategorioita, kuvaamaan tarkemmin yksittäisiä positiivisen oppimisympäristön tekijöitä opiskelijoiden näkökulmasta katsottuna ammatillisessa koulutuksessa.

Toisaalta tutkimustuloksia verratessa alkuperäisessä PRIDE-teoriassa suositeltuihin käytänteisiin (Cheung, 2014), löytyy muutamia yhtäläisyyksiä positiiviseen organisaatioon. Cheung (2014) nimesi tutkimuksessaan myönteisiksi käytänteiksi tasavertaisten mahdollisuuksien varmistamisen sekä syrjinnän ehkäisemisen. Nämä korostuivat myös tässä tutkimuksessa, mutta toisissa pääkategorioissa. Positiivisen johtajuuden käytänteinä hän mainitsi esimerkkinä toimimisen sekä työntekijöiden mielipiteiden kuuntelemisen ennen päätösten tekemistä, jotka sopivat kuvaamaan opiskelijoiden määrittelemää positiivista opettajuutta myös tässä tutkimuksessa. Lisäksi koko henkilöstön yhdessä luoma ilmapiiri tuki positiivista organisaatiota (Cheung, 2014), kuin myös positiivista oppimisympäristöä. Yhtäläisyydet korostavat näkemystä siitä, millä tavoin positiivinen oppimisympäristö ja positiivinen organisaatio ovat yhdenkaltaisia. Tämän myötä voidaan oppimisympäristöjä tarkastella uudesta näkökulmasta ja hyödyntää positiivista organisaatiotutkimusta myös opiskelijoiden hyvinvoinnin ja oppimisen tukemiseen. Alkuperäinen PRIDE-teoria korostaa positiivisuuden edistämisen tärkeyttä erityisesti organisaationaalisessa muutoksessa (Cheung, 2014), joka tässä tutkimuksessa soveltui myönteisen muutoksen mahdollistamiseksi ammatillisen koulutuksen uudistuvissa oppimisympäristöissä.

Tulokset opiskelijoiden hyvinvointia ja oppimista tukevasta oppimisympäristöstä viestivät osittain siitä mitä jo tiedettiin. Tutkimus myötäilee Shain ja kumppaneiden (2014) positiivisen oppimisympäristön tekijöiden myönteistä vaikutusta oppimiseen. Vuorovaikutus ja näkökulmien jakaminen, yhteisöllisyys sekä myönteiset vuorovaikutussuhteet nousivat tässäkin tutkimuksessa paitsi opiskelijoiden oppimista, myös hyvinvointia edistäviksi tekijöiksi. Lisäksi opettajan myönteiset ominaisuudet, kuten kannustaminen ja innostuneisuus, korostuivat tässä tutkimuksessa. Välivaaran ja kollegoiden (2018) tutkimuksen tulokset, jossa kouluhyvinvointi rakentuu oppilaiden käsitysten mukaan koulun rakenteellisista tekijöistä, autonomiasta ja yhdessä oppimisesta, on monella tavalla yhteydessä tämän tutkimuksen tuloksiin, korostaen esimerkiksi fyysisen oppimisympäristön ominaisuuksia, vuorovaikutusta sekä toisista huolehtimista. Leskisenojan (2016) tutkimuksessa kouluilo ilmeni myönteisenä tunnekokemuksena, joka tässäkin tutkimuksessa nousi keskeiseksi oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta osana opiskelijoiden emotionaalista hyvinvointia. Niin ikään opettajan myönteiset piirteet yhtenivät, korostaen opettajan tukea, vuorovaikutusta sekä persoonaa.

Tutkimuksen tärkein anti oli mielestäni se, että nyt positiiviselle oppimisympäristölle voidaan asettaa yhdenlainen määritelmä opiskelijoiden näkökulmasta. Positiivista oppimisympäristöä ei ole aikaisemmin juurikaan tutkittu tai määritelty. Tässä tutkimuksessa positiiviselle oppimisympäristölle luotiin kriteerit innovatiivista viitekehystä hyödyntäen, jonka pohjalta opiskelijoiden käsitysten mukaan voidaan tukea heidän hyvinvointiaan ja oppimistaan. Yhteneväisyydet aikaisempien tutkimusten kanssa osoittavat, että tämän tutkimuksen positiivisen oppimisympäristön piirteet ovat tietyllä tasolla yleistettäviä eri ikäryhmille ja kouluasteille. Yhdessä työskentely, innostunut ja huolehtivainen opettaja sekä yhteisöllinen ilmapiiri ovat opiskelijan kouluhyvinvoinnin keskeisiä teemoja. PRIDE-teoria yhdistää osiltaan PERMA-mallin elementtejä (Seligman, 2011), mutta myös tukee itseohjautuvuutta korostaen yhteisöllisyyttä, vahvuuksia ja opiskelijoiden oman äänen kuulumista ja kuulemistä opetuksessa (Ryan & Deci, 2002). PRIDE-teoria tuo oppimisympäristöjen tarkasteluun laaja-alaisuutta aikaisempiin positiivisen psykologian hyvinvoinnin määritelmiin verrattuna, niitä yhdistellen ja laajentaen.

Opiskelijoiden hyvinvointia ja oppimista kukoistamisen (*thriving*) kautta tarkasteltaessa (Spreitzer ym., 2005), tutkimuksen pohjalta positiivisessa oppimisympäristössä mahdollistetaan opiskelijoiden kukoistaminen moninaisin tavoin. He pääsevät oppimaan turvallisessa ympäristössä, työskentelemään yhdessä, kehittämään itseään sekä vahvuuksiaan, tuntemaan oppimisen iloa ja onnistumisen kokemuksia. Voidaan myös kyseenalaistaa, että kuka ei voisi hyvin koulussa, jossa keskitytään myönteisyyteen, vahvuuksiin ja henkilökohtaiseen tukemiseen. Tämän tutkimuksen, kuin ylipäätään positiivista pedagogiikkaa korostavien kouluhyvinvointitutkimusten tuloksia ei kuitenkaan tulisi ottaa itsestäänselvyytenä. Opiskelijoiden hyvinvoinnin toteutuminen ei toteudu kaikilla kouluasteilla. Positiivisen psykologian kautta yksilöiden hyvinvointia voidaan parantaa yksinkertaisilla menetelmillä (Lyubomirsky & Layuos, 2013). Tutkimusten myötä voidaan positiivista psykologiaa soveltaa oppimisympäristöissä opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemiseksi pienilläkin muutoksilla, kuten yhteistyön ja vuorovaikutuksen lisäämisellä oppitunneille, jonka tämä tutkimus osoitti.

Tutkimuksen kautta haluan korostaa, että opiskelijoiden näkemyksiä kuuntelemalla rakennetaan heidän hyvinvointiaan ja oppimistaan parhaiten tukevia oppimisympäristöjä. Opiskelijan näkemykset ja kokemukset oppimisympäristöstään ovat merkittäviä hänen oppimisensa kannalta, joka on osoitettu myös tutkimuksissa (esim. Lizzio ym., 2002; Wang & Holcombe, 2010). Itse asiassa Lizzio ja kumppanit (2002) totesivat opiskelijan käsitysten olevan merkittävämpi tekijä koulumenestykseen, kuin opiskelijan aikaisemmat saavutukset koulussa. Tämä perustelee näkemystäni siitä, että opiskelijoita tulisi osallistaa oppimisympäristöjen suunnitteluun.

Heidän kauttansa voidaan huomata oppimisympäristöjen kehitystyössä asioita, jotka opettajien tai koulutuksenjärjestäjien näkökulmasta jäävät huomaamatta. Tärkeintä on kuunnella opiskelijoiden tarpeita ja kehittää niitä vastaavia oppimisympäristöjä (Hunley & Schaller, 2009).

Henkilökohtaisesti tutkimus tarjosi minulle tärkeää tietoa opiskelijoiden positiivisesta oppimisympäristöstä opiskelijoiden näkökulmasta, jota hyödyntää tulevaisuudessa koulutuksen suunnittelun työtehtävissä, jonne haluan ammatillista uraani rakentaa. Tutkimus antaa mielestäni mielenkiintoista näkökulmaa laajemmallekin yleisölle, kuten eri koulutusasteiden oppimisympäristöjä suunnitteleville. Koulutuksen uudistukset ovat ajankohtaisia jokaiselle koulutuksenjärjestäjille, eikä ainoastaan ammatilliselle koulutukselle. Tästä kertoo muun muassa vuonna 2019 voimaan astunut lukiouudistus, Uusiperuskoulu -hanke sekä erilaiset korkeakoulutuksen kehittämishankkeet (OKM, 2020c). Koulutuksen uudistukset ovat luontainen reaktio yhteiskunnan kehityskulussa mukana pysymiseen (Vähäsantanen, 2015), jolloin muutokset oppimisympäristöissä, opettajuudessa ja koulun rakenteissa ovat tulevaisuudessakin väistämättömiä. Myönteisen muutoksen aikaansaamiseksi keskeistä on uudistaa oppimisympäristöjä opiskelijoiden hyvinvointia ja oppimista tukevalla tavalla.

6.1 Positiivinen oppimisympäristö ammatillisessa koulutuksessa

Ammatillisen koulutuksen reformin muutokset ilmenevät muun muassa monipuolistuvina oppimisympäristöinä, yksilöllisen opintopolun rakentamisena sekä opettajuuden uudistumisena (OKM, 2020a). Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden läpäisyn tukemiseksi on siirrytty ongelmakeskeisyydestä kokonaisvaltaisempaan, jokaista opiskelijaa huomioivaan koulukulttuuriin (Koramo & Vehviläinen, 2015), jota tässä tutkimuksessa määritetyllä positiivisella oppimisympäristöllä voidaan tukea.

Vuoden 2019 Amisbarometri-kyselyssä todettiin opiskelijoiden kaipaavan opetukseen enemmän lähiopetusta. Tämä tarve on todettu ammatillisen koulutuksen uudistuksen yhteydessä laajemminkin, sillä riittävän lähiopetuksen määrän tarjoaminen on nähty olevan yksi reformin kehittämiskohteista (Vehviläinen, 2019). Tutkimukseni vastasi näihin tarpeisiin korostamalla fyysisen oppimisympäristön tekijöitä, joiden kautta tukea opiskelijoiden hyvinvointia ja oppimista. Koulun koko nousi toistuvasti esiin ja sen nähtiin vaikuttavan osaltaan muihin PRIDE-teorian osa-alueisiin, kuten sosiaalisiin suhteisiin, yhteisöllisyyteen ja turvallisuuteen. Toisaalta tämä ei ole yllättävää, sillä yhteisöllisyys, toisten tunteminen sekä tehokas toiminta ovat todettu pienten oppilaitosten vahvuuksiksi (Vehviläinen, 2019). Koulun kokoon ei voida lähtökohtaisesti

oppilaitoksissa vaikuttaa, jolloin muiden tekijöiden merkitys korostuu. Tilaratkaisujen, visuaalisuuden ja modernin ilmeen merkityksellisyyttä tukevat myös aikaisemmat opiskelijoiden näkökulmaa korostavat tutkimukset (Brewer & Carnes, 2008; Safer ym., 2005; Veltri, Banning & Davies, 2006). Voidaan kuitenkin pohtia, olisiko fyysinen oppimisympäristö noussut opiskelijoiden näkemyksissä yhtä vahvasti esiin, jos tutkimus olisi toteutettu oppilaitoksessa, joka on rakenteeltaan vanha ja väritön.

Vuoden 2014 Läpäisyntehostamis-hankkeen seurantatutkimuksen raportin mukaan yhteistoinnallisuus ja osallisuus on huomioitu tärkeiksi tekijöiksi ammatillisen koulutuksen läpäisyn edistämisessä (Koramo & Vehviläinen, 2015). On myös todettu, että opiskelun pohjautuminen aitoihin tilanteisiin lisää opiskelijoiden motivaatiota ja opiskelun hallintaa (Koramo & Vehviläinen, 2015). Nämä tukevat tämän tutkimuksen tuloksia tiimityöskentelyn ja käytännönläheisyyden painottamisena osana koulun pedagogisia käytänteitä. Vaikka tutkimus korosti digitaalisen oppimisen hyötyjä oppimisen tukemiselle, teknologiapainotteiseen opetukseen siirtyminen ei ollut tutkimuksen mukaan täysin ongelmaton. Opiskelijat mainitsivat sen haasteiksi opiskeluun keskittymisen, kun tietokoneilla työskentely sisältää ylimääräisiä virikkeitä, joka voi hidastaa oppimista. Lisäksi teknologian pettäessä työskentely ja oppiminen keskeytyvät. Täytyy kuitenkin huomioda vaara haastateltavien johdatteluun, sillä haastattelurunko sisälsi suoran kysymyksen teknologian hyödyntämiseen liittyen. Toisaalta nykypäivän oppimisympäristöissä tarvitaan uuden ja vanhan tasapaino, jossa perinteinen lähiopetus sovelletaan nyky aikaan sopivaksi, joka tarkoittaa teknologian vahvaa läsnäoloa. Ammatillisen koulutuksen reformi korostaa oppimisympäristöissä ensisijaisesti vuorovaikutusta, mutta myös opiskelijan omaa aktiivisuutta ja osallisuutta (Malinen & Salo, 2018). Tämä ilmeni myös tässä tutkimuksessa, etteivät opiskelijat kaipaa opetukseen perinteistä luennointia, vaan virikkeitä ja aktivointia. Lisäksi koulutuksen rahoituksen vähentyminen korostaa entisestään monipuolisten opetusmenetelmien hyödyntämistä opetuksessa, jolloin yhteisöllisyys ja tiimityö korostuvat (Vehviläinen, 2019).

Reformin myötä fyysisessä oppimisympäristössä korostuu ensisijaisesti vuorovaikutuksen tukeminen (Malinen & Salo, 2018), joka tässä tutkimuksessa nousi yhdeksi läpileikkaavaksi tekemäksi opiskelijoiden haastatteluiden perusteella. Vuorovaikutuksella myötävaikutetaan myös muita PRIDE-teorian tekijöitä. Vuorovaikutussuhteiden vaikutus ilmenee myös aikaisemmista tutkimuksista (Leskisenoja, 2016; Shain ym., 2014; Väliavaara ym., 2018). Tämän tutkimuksen mukaan läheiset ihmissuhteet tekevät oppimisesta hauskaa ja antavat voimaa. Opiskelijat kuvasivat ihmissuhteitaan sanoilla: *ylimpiä ystävyksiä, sielunsiskoja, parhaita kavereita*. Tämä

kertoo koulusta saatujen ihmissuhteiden laadusta ja merkityksellisyydestä opiskelijoille, olivat he sitten minkä ikäisiä tahansa. Vaikka kaverit tukevat suuresti hyvinvointia, tutkimuksessa esiin nousi niiden haitalliset vaikutukset opiskeluun, jolloin kouluun keskittyminen voi vähentyä kuulumisten vaihdon tieltä. Kokonaiskuvaa tarkasteltaessa vaikutukset olivat kuitenkin enemmän myönteisiä. Vuorovaikutussuhteiden merkitys korostui myös Wenströmin ja kumppaneiden (2018a) tutkimuksessa, jossa ammatillisen opettajien innostusta edisti yhteistyö ja kollegoiden välinen tuki. Voidaan päätellä, että vertaissuhteet ovat merkityksellisiä niin opettajille kuin opiskelijoillekin ammatillisessa koulutuksessa, joka onkin keskeistä pedagogisessa hyvinvoinnissa.

Tutkimuksen mukaan henkilökohtaistaminen tukee opiskelijoiden hyvinvointia ja oppimista. Sen on todettu vaikuttavan myönteisesti myös läpäisyyn (Koramo & Vehviläinen, 2015). Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden näkökulmasta HOKS edisti opiskelijoiden hyvinvointia ja oppimista parhaiten ohjauskeskusteluiden kautta. Tätä tukee myös Sujuvat siirtymät -hankekokoaisuuden (OPH) kautta tehty selvitys, jonka mukaan HOKS:n ohjauskeskusteluiden myönteisyys ilmeni opiskelijoiden äänen kuulumisena, jolloin heillä on mahdollisuus itse kertoa mitä he haluavat opiskella (Vehviläinen, 2019). Selvityksen mukaan opetus- ja ohjaushenkilöstö tarvitsee kuitenkin ohjausta HOKS:n tekemiseen (Vehviläinen, 2019). Toisaalta tutkimukseni osoittaa, että perehdyttämisen tarve on myös opiskelijoilla. Aineiston mukaan erityisesti ensimmäisen vuoden opiskelijat kokivat HOKS:n myönteisenä, mutta kaipasivat sen ymmärtämiseksi enemmän ohjausta. Yksi selittävä tekijä tähän voi olla opettajien resurssien puute, sillä opettajat ovat kokeneet, ettei heillä ole riittävästi aikaa HOKS:n työstämiseen (OAJ, 2019). Reformin myötä onkin todettu tärkeäksi lisätä ammatillisten opettajien määrää toisen asteen koulutuksissa (OAJ, 2019). Toisaalta yksilöllisten opintopolkujen ja henkilökohtaistamisen myötä opiskelijan oma vastuu opiskelustaan lisääntyy (Malinen & Salo, 2018). Kääntöpuolena voidaan ajatella, että ammatillinen koulutus edellyttää opiskelijalta yhä enemmän itseohjautuvuutta, johon jokaisella opiskelijalla ei ole samanlaisia valmiuksia (Niemi & Jahnukainen, 2018; Souto, 2014). Tämä korostaa entisestään opiskelijoiden tuen ja ohjauksen tarvetta, johon on kiinnitetty huomioita läpäisyntehostamisohjelman myötä (Ahola ym., 2015).

Tutkimuksen aineistosta nousi esiin, että positiivinen oppimisympäristö, kuten erilaiset oppimisen tavat, vertaissuhteet sekä opettajan toiminta tukevat tulevaisuuden tärkeiden taitojen oppimista. Näistä erityisesti luovuus, kommunikaatio, tiimityöskentely, hyvinvointi sekä myötätunto, nousivat tässä tutkimuksessa taidoiksi, joita positiivisen oppimisympäristön kautta edis-

tetään. Niin opettajien myötätunto opiskelijoita kohtaan, kuin opiskelijoiden myötätunto vertaisiaan kohtaan vaikuttivat opiskelijoiden hyvinvointiin koulussa. Jaetut kokemukset ja erilaisen näkökulmien saaminen opettaa opiskelijoita ajattelemaan kriittisesti. Tutkimuksen tulokset tukevat Virtasen ja Tynjälän (2019) tutkimusta, jossa monipuoliset opetusmenetelmät, myönteinen ilmapiiri, kokemusten jakaminen sekä yhdessä työskentely tukevat työelämätaitojen oppimista. Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on valmistaa opiskelijoita tulevaisuuden työelämään ja elinikäiseen oppimiseen, jolloin tutkimuksen positiivinen oppimisympäristö voi vahvistaa tätä tarkoitusta mahdollistamalla opiskelijoille tulevaisuuden taitojen oppimisen.

Opettajuuden muutoksen on nähty olevan yksi reformin aikaan saama muutos ammatillisessa koulutuksessa, jolloin voidaan puhua ohjaavasta opettajuudesta (Kukkonen, 2018; Malinen & Salo, 2018; Vehviläinen, 2019). Uudistuvan opettajuuden vaatimukset mukailevat tutkimuksessa opiskelijoiden näkemyksiin pohjautuvaa positiivisen opettajuuden määritelmää, korostaen yhteistyötä, dialogisuutta ja myönteisyyttä. Erityisesti dialogisuutta on painotettu reformin kautta opettajan tärkeänä ominaisuutena (Malinen & Salo, 2018). Toisaalta tutkimuksessa esiin nousseet opiskelijoiden tunteminen ja nimeltä muistaminen voidaan nähdä opettajan myönteisinä piirteinä, jotka erityisesti pieni oppilaitos mahdollistaa. Näiden piirteiden toteutuminen voi muodostua suuremmissa oppilaitoksissa haasteelliseksi, mutta ei tietenkään mahdottomaksi.

Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden läpäisyä edistää oppimisympäristö, joka sisältää innostumisen herättämistä niin opiskelijoilla kuin opettajilla (Koramo & Vehviläinen, 2015). Opettajien innostus on myös tutkimuksessa todettu olevan yhteydessä opiskelijan omaan motivaatioon (esim. Patrick, Hisley & Kempler, 2000). Niin ikään Wenströmin (2020) mukaan ammatillisten opettajien innostuksella on vaikutusta opetuksen laatuun ja opiskelijoiden omaan motivaatioon ja kehitykseen. Tämä ilmeni myös tämän tutkimuksen aineistosta, sillä opiskelijoiden mukaan opettajan innostus tarttuu, joka myötäilee myös aikaisempia tutkimuksia (esim. Frenzel ym., 2018). Wenströmin (2020) tutkimuksessa korostui yhtä lailla johtajuuden merkitys innostuksen kokemuksiin. Voidaan päätellä, että innostus on tarttuva tunne, joka leviää erityisesti ylhäältä alaspäin. Ammatillisessa koulutuksessa tulee olla innostavia johtajia, jotka saavat aikaan innostavia opettajia ja ohjaajia, joka lopulta ilmenee opiskelijoiden innostuksena. Opettajien innostusta voidaan parhaiten edistää muun muassa itsensä kehittämisen mahdollisuuksilla, yhteistyöllä sekä myönteisellä ilmapiirillä (Wenström ym, 2018a). Toisin sanoen nämä ovat tekijöitä, jotka myös tässä tutkimuksessa nousivat keskeisiksi positiivisen oppimisympäristön piirteiksi. Voidaan ajatella, että positiivisen oppimisympäristön kautta edistetään innostusta laajasti koko oppilaitokseen.

Tutkimuksesta nousi esiin opiskelijoiden näkemys siitä, ettei oppilaitoksen myönteinen ilmapiiri ole itsestäänselvyys. Sen eteen on jokaisen oppilaitoksen jäsenen tehtävä töitä huomioimalla sekä itsensä että muut, jotta jokaisella on hyvä olla. Ilmapiirin moniulotteisuutta osoittaa myös aikaisemmat määritelmät (Cohen ym., 2009), korostaen sen rakentuvan niin vuorovaikutuksen, turvallisuuden kuin fyysisen oppimisympäristön kautta. Erityisesti turvallisuuden kokemukset sekä kiusaamisen ehkäisy korostuivat tässä tutkimuksessa. Kiusaamista vastustavia kampanjoita on ollut viime aikoina useita, erityisesti sosiaalisessa mediassa ja sen ehkäiseminen on nostettu keskeiseksi tekijäksi kouluarkea. Lisäksi opiskelijoiden kokemukset hyväksymisestä ja kelpaamisesta ovat tärkeitä läpäisyn edistäjiä, johon vaikutetaan oppilaitoksen ilmapiirillä (Koramo & Vehviläinen, 2015). Tutkimuksen mukaan myönteiset tunteet motivoivat, auttavat jaksamaan, vievät eteenpäin, lisäävät innostusta ja syvempää kiinnostusta. Tutkimus korosti laajenna ja rakenna -teoriaa (Fredrickson, 1998;2001), sillä opiskelijat kokivat onnistumisen kokemusten antavan heille luottamusta omaan osaamisensa, jota hyödyntää tulevaisuuden uusissa haasteissa. Alati muuttuva työmaailma ja osaamisen päivittäminen vaativat myönteisten tunteiden aikaansaamia resursseja, jotta opiskelijat selviävät työelämän muutoksista ja vastoinkäymisistä.

Tutkimus laajensi opiskelijoiden näkökulmaa oppimisympäristöjen tarkasteluun, sillä erityisesti Suomessa ammatillisen toisen asteen opiskelijoiden näkemykset hyvinvoivan oppimisympäristön tarkasteluun ei ole tutkimuksissa yhtä tuttu kuin esimerkiksi kouluikäisten lasten (esim. Leskisenoja, 2016; Väliavaara ym., 2018). Tutkimus ei kuitenkaan kerro, kuinka sovellettavia opiskelijoiden kuvailemat positiivisen oppimisympäristön piirteet ovat ammatillisessa koulutuksessa. Tämän vuoksi olisi suotavaa soveltaa tutkimusta tulevaisuudessa myös toisen ammatin alan opiskelijoihin, joille hyvinvointi ei välttämättä ole ammatinvalinnan puolesta niin kiinnostava ja keskeinen tekijä. Tämänkaltaisen tutkimus antaisi mielenkiintoista näkökulmaa sekä toisaalta kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä ammatillisen oppilaitoksen positiivisista oppimisympäristöistä.

6.2 Positiivisen psykologian mahdollisuudet ja haasteet koulutuksessa

Positiivisen psykologian teemojen, kuten positiivisen opettajuuden ja myönteisten tunteiden, korostaminen koulutuksessa opiskelijoiden käsitysten mukaan edistää heidän hyvinvointiaan ja oppimista. Positiiviselle pedagogiikalle on kuitenkin esitetty haasteita. Positiivisen pedagogii-

kan ongelmana nähdään tarkastelun kohteen siirtyminen pois koulutuksen ensisijaisesta tavoitteesta eli oppimisesta (Kristjánsson, 2013). Hyvinvoivan oppimisympäristön ja positiivisen pedagogiikan keskiössä on kuitenkin edelleen oppiminen. Kun oppimiselle luodaan hyvinvointia edistävät olosuhteet, tätä koulutuksen perustehtävää jalostetaan ja tehostetaan. Smith (2008) korostaa, että positiivisen koulutuksen vaarana on se, että onnellisuudesta tehdään liian yksinkertaista ja korostetaan sen hedonistista puolta. Hänen mukaansa yksilö voi päätyä arvostamaan asioita, jotka eivät kuitenkaan lopulta tuota pysyvää onnellisuutta. Onnellisuus ei kuitenkaan tarkoita ainoastaan mielihyvän saavuttamista, vaan korostaa sen tavoittelemista tarkoituksellisen toiminnan kautta. Tätä positiivisen psykologian näkemystä myös tämä tutkimus tukee.

Kristjánsson (2013) toteaa, ettei vahvuuksien korostaminen koulutuksessa ole ennen näkemättöä. Tämä näkemys on mielestäni oikeassa, sillä todennäköisesti aikaisemminkin on ollut olemassa oppimisympäristöjä, joissa vahvuuksia tuetaan. Positiivinen psykologia tarjoaa kuitenkin menetelmiä, joiden kautta opettajat voivat kehittää itseään tukemaan paremmin opiskelijoiden hyvinvointia ja menestyksestä oppimisprosessia. Myös ne, keille se ei ole synnynnäisesti niin luontaista. Positiivisessa psykologiassa suositeltu positiivisten ja negatiivisten ilmiöiden yhtäaikainen tutkiminen (Caza & Cameron, 2008) ilmenee erityisesti, kun oppimisympäristössä kohdataan haasteita, kuten konflikteja, erimielisyyksiä tai muita vastoinkäymisiä. Vaikka tutkimukseni ei ensisijaisesti nostanut näitä esille, ilmeni että positiivisessa oppimisympäristössä myös vaikeampien tunteiden kokemiselle annettiin tilaa. On mielestäni tärkeää opettaa opiskelijoille, että negatiiviset tuntemukset ja tilanteet ovat luontainen osa elämää ja niistä opitaan selviytymään. Näiden näkökulmien todentamiseksi olisi kuitenkin suotavaa tehdä tutkimuksia, jotka lähtökohtaisesti keskittyvät nostamaan esille oppimisympäristön haasteita ja niistä selviytymistä.

Yhdeksi positiivisen psykologian haasteeksi mainittu positiivisuuden määrittäminen (esim. Lazarus, 2003) on haaste myös koulutuksellisissa kontekstissa. Voidaan pohtia, kuka oppilaitoksissa määrittää mitä positiivisuus lopulta tarkoittaa. Lähtökohtaisesti positiivisuuden määrittäminen ja yhtenäisen näkemyksen saaminen ei ole mielestäni keskeistä positiivisessa pedagogiikassa. Sen sijaan tulee korostaa erilaisuutta ja mitä positiivisuus kullekin opiskelijalle tarkoittaa. Tämän myötä on tärkeää huomioida henkilökohtaisia eroja opiskelijoiden persoonallisuudessa ja kiinnostuksen kohteissa, jotta voidaan tukea heidän myönteisten tunteiden kokemustaan (Reschly ym., 2008). Vahvuuksien tunnistamisen ja hyödyntämisen kautta tehdään opiskelusta merkityksellistä opiskelijalle hänen omilla ehdoillaan.

Tutkimukseni pohjalta vahvuuksien ja myönteisyyden tukemisella voidaan vaikuttaa opiskelijan hyvinvointiin ja oppimiseen, jonka vuoksi positiivinen pedagogiikka on mielestäni hyödyllistä jokaiselle opettajalle ja kouluyhteisölle. Kuten todettua, opettajien tulee ensin itse pitää huolta itsestään, ennen kuin he voivat sitä opettaa muille (esim. Quinlan ym., 2019). Yhteneväinen teema, jonka tässä tutkimuksessa haluan nostaa esille, on että hyvinvointia voidaan harjoitella ja kehittää kouluissa. Tutkimuksessa opiskelijoiden hyvinvointia ja oppimista tukevat käytänteet ja toimintatavat eivät olleet rakettitiedettä, vaan hyvin sovellettavissa osaksi oppimisympäristöjä. Kristjánsson (2013) tiivistää osuvasti, ettei positiivisella psykologialla voida parantaa tämän päivän kaikkia ongelmia, mutta sillä on tärkeä rooli hyveellisyyden ja vahvuuksien nostamisessa jälleen osaksi tämän päivän koulutusta.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Yleistä laadullista tutkimusta voidaan arvioida tutkijan position, menetelmien yhteensopivuuden, täsmällisyyden sekä tutkijan analyyttisen näkökulman kautta (Caelli ym., 2003). Tähän voidaan sisällyttää laadullisen tutkimuksen luotettavuuden (*trustworthiness*) arviointia, joka sisältää uskottavuuden (*credibility*), siirrettävyyden (*transferability*), käyttövarmuuden (*dependability*) sekä vahvistettavuuden (*confirmability*) (Lincoln & Guba, 1985; katso myös Elo ym., 2014). Näitä tekijöitä olen huomionut tutkimukseni luotettuuden varmistamiseksi sekä pohtinut myös sen eettisiä tekijöitä.

Tutkijan positio

Yleisessä laadullisessa tutkimuksessa tutkijan teoreettinen asemointi tulee tuoda selkeästi esille ja uskottavuutta lisää, kun tutkimuksesta käy ilmi tutkijan motiivit, olettamukset aiheesta sekä taustatiedot, jotka johtivat tutkimuksen tekemiseen (Caelli ym., 2003; Cooper & Endacott, 2007). Olen johdannossa perustellut tutkimukseni tärkeyttä kasvatuspsykologian sekä erityisesti ammatillisen koulutuksen kentällä. Olen tuonut ilmi, mitkä tekijät motivoivat minua tutkimuksen tekemiseen sekä korostanut tutkijan asemaani ja ilmaissut työhypoteesini tutkimustuloksista ennen sen toteutusta. Lisäksi olen pyrkinyt tuomaan tutkimuksen tarkoitusta esiin koko tutkimuksen ajan ja yhdistämään sen näkökulmia osaksi tutkimuksen teoriaa.

Laadullisessa tutkimuksessa on tutkijalla itsellään suuri rooli (Galletta, 2012), jonka vuoksi on tärkeää huomioida myös itsekriittisyys (Elo ym., 2014). Olen pyrkinyt arvioimaan tutkimusta kriittisesti koko prosessin ajan ja perustelemaan valintojani. Cooper ja Endacott (2007) puhuvat

reflektiivisyydestä, jolloin tutkijan tulee myös olla tietoinen siitä, millä tavalla hän itse oman tulkintansa kautta vaikuttaa tutkimusprosessiin. Olen itse myös opiskelija, jonka vuoksi pystyin samaistumaan haastateltavien näkemyksiin. Pyrin kuitenkin tutkimusta tehdessäni olemaan mahdollisimman objektiivinen ja pohjaamaan tutkimustulokset ainoastaan haastateltavien näkemyksiin. Vasta pohdinnassa korostin enemmän omaa tulkintaa. Keskeistä oli löytää tasapaino sen välillä, että olin itse tietoinen tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, mutta tarpeeksi objektiivinen tulkinnassa (Kvale & Brinkmann, 2009).

Menetelmien yhteensopivuus

Metodologian ja menetelmien tarkoituksenmukainen käyttäminen tutkimuksessa lisäävät tutkimuksen uskottavuutta (Caelli ym., 2003). Yleinen laadullinen tutkimus toimi tutkimusotteena hyvin, sillä se antoi vapautta valita tutkimukseen parhaiten soveltuvat menetelmät. Toisaalta se lisäsi myös tutkijan omaa vastuuta ja harkintaa, kun tiettyä kaavaa tutkimuksen etenemiselle ei ollut. Luotettavuuteen sisältyy lisäksi aineistonkeruumenetelmien, otannan sekä merkitysyksikön perustelu, joiden kautta luodaan tutkimukselle sekä uskottavuutta, käyttövarmuutta että siirrettävyyttä (Elo ym., 2014). Näitä tekijöitä olen osana tutkimusmenetelmieni esittelyä perustellut. Vaikka tutkimukseen sisältyi työhypoteesi, pyrin olemaan myös avoin uusille näkökulmille analyysin aikana, jotka olisivat voineet teoriaa ja hypoteesia vastustaa. Luotettavuutta voidaan parantaa rikkaalla, hyväksyttävällä sekä riittävästi saturoidulla aineistolla (Elo ym., 2014; Elo & Kyngäs, 2008). Tutkimuksen saturaatio täyttyy, kun tutkimuskysymyksen kannalta olennaista tietoa ei aineistonkeruussa enää ilmaannu (Elo ym., 2014). Francisin ja kumppaneiden (2010) muodostaman kriteerin mukaan saturaatio toteutuu, jos kymmenen haastattelun jälkeen seuraavat kolme haastattelua eivät anna tutkimukselle uutta tietoa. Voisin sanoa tämän toteutuneen tutkimuksessani melko hyvin, sillä haastattelut 11 ja 12 eivät tarjonneet tutkimukselleni uusia näkemyksiä. Toki täytyy huomioda, ettei voida olla varmoja, mitä seuraava haastattelu olisi tarjonnut.

Tutkimukseni saturaatiota puoltaa myös Gustin ja kollegoiden (2006) tutkimuksen pohjalta tehty tulos, jonka mukaan 12 haastattelua nähdään riittävänä määränä haastattelututkimuksessa. He korostavat, että saturaation saavuttamisen kannalta on tärkeää otannan yhteneväisyys ja samanlaiset tutkimuskysymykset, jotka tässä tutkimuksessa toteutuivat. Teemahaastatteluni sisälsi tietyt kysymykset, jotka kysyin jokaiselta haastateltavalta. Saturaation varmistamiseksi on suositeltavaa aloittaa analyysi jo aineistonkeruun aikana (Elo ym., 2014). Sillä tutkimukseni

aineistonkeruu sijoittui pitkälle aikavälille, oli tämä myös suotavaa. Litteroin haastattelut välittömästi niiden nauhoittamisen jälkeen, joiden aikana hahmottelin aineiston kokonaiskuvaa ja kirjoitin ylös havaintojani. Näin myös huomasin, milloin haastatteluista ei enää ilmennyt uusia opiskelijoiden käsityksiä. Laaja aineisto antoi mielestäni tutkimukselle uskottavuutta, kun tulokset eivät perustu ainoastaan muutaman opiskelijan näkemyksiin. Näin ollen voin todeta, että saturaatio on tutkimuksessani tarpeeksi kattava ja vastasi tutkimuskysymykseen.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan myös tarkastella triangulaation kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Se tarkoittaa useampien menetelmien, tutkijoiden tai teorioiden hyödyntämistä tutkimuksessa laajemman ymmärryksen saavuttamiseksi (Lichtman, 2013; Patton, 1999). Tässä tutkimuksessa korostui tutkijatriangulaatio (Patton, 1999; Tuomi & Sarajärvi, 2018), sillä tutkimuksen aihepiirin asiantuntija kommentoi, ohjasi ja tarkasteli kriittisesti tutkimusta, tuoden sekä teoreettista että menetelmällistä näkökulmaa tutkimusprosessiin. Aineiston käsittelyn toteutin itsenäisesti, mutta analyysin loppuvaiheessa sain häneltä sekä ohjaavaa että kriittistä näkökulmaa alakategorioiden jäsentämiseen. Tutkimuksen teoriaosuuden rajaamisessa jätin tarkoituksellisesti pois esimerkiksi oppimisympäristöjen historian tarkastelun, sillä tutkimukseni perustuu ennen kaikkea tämän päivän oppimisympäristöön ja sen piirteisiin, joihin haastateltavien käsitykset pohjautuivat. Niin ikään tutkimus ei käsittele oppimista minkään tietyn oppimiskäsityksen varjossa, jonka vuoksi niiden tarkastelu jäi tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Täsmällisyys

Tutkimuksen yksityiskohtainen kuvaus korostaa paitsi tutkimuksen täsmällisyyttä, myös helpottaa tutkimuksen siirrettävyyttä, jonka kautta vahvistetaan edelleen tutkimuksen luotettavuutta (Cooper & Endacott, 2007; Graneheim & Lundman, 2004). Olen pyrkinyt tekemään tutkimuksestani mahdollisimman täsmällisen kuvailemalla yksityiskohtaisesti analyysini etenemistä sekä tutkimustuloksia. Olen pyrkinyt käyttämään selkeää ja helposti ymmärrettävää kieltä. Luotettavuuden takaamiseksi tulee myös tehdä selväksi, milloin puhutaan aineiston tuloksista ja milloin tutkijan omasta tulkinnasta (Graneheim ym., 2017). Tämän olen tutkimuksessani huomionnut. Täsmällisyyden saavuttamiseksi tutkimustuloksia tarkasteltaessa tulisi harvita uusia toimintatapoja negatiivisten tai poikkeuksellisten tapausten tutkimiseksi (Cooper & Endacott, 2007). Tutkimukseni täsmällisyyttä paransi se, ettei ylijääneestä aineistosta ilmaantunut uutta, tutkimuksen tarkoituksen kannalta olennaista tietoa.

Siirrettävyys osoittaa tutkimustulosten toimivuutta muissa konteksteissa ja eri haastateltavien kanssa (Elo ym., 2014; Lichtman, 2013). Tutkimustulosteni siirrettävyyteen liittyen on todettava, että oletettavasti tutkimuksen kohderyhmänä olleet sosiaali- ja terveysalan sekä kasvatus- ja ohjausalan opiskelijat olivat ammatinvalintansa kautta kiinnostuneempia tutkimukseni kohteena olevasta ilmiöstä kuin mahdollisesti toista alaa opiskelevat. Tähän olettamukseen vedoten voidaankin pohtia, tulisiko tutkimuksessa erilaisia tuloksia, jos se toteutettaisiin esimerkiksi tekniikan alan opiskelijoilla. Tämä on mielenkiintoinen näkökulma ja uskaltaisin väittää, että tutkimustulokset olisivat jollain tapaa erilaiset, jonka vuoksi tämä on syytä nostaa esiin osana luotettavuuden tarkastelua. Toisaalta tutkimuksen yleistettävyys ei ollutkaan tutkimukseni tarkoitus. Siirrettävyyden arvioi lopulta lukija, jota varten on tärkeä varmistaa tulosten laatu ja analyysiprosessin raportointi, tarkkaa kuvailua kulttuurista, kontekstista sekä osallistujista (Elo ym., 2014). Olen tarjonnut täsmällistä kuvailua sekä otannasta että tutkimusprosessista, jonka kautta tutkimus on käytännössä mahdollista toteuttaa myös toisessa kontekstissa ja näin lukija voi arvioida sen siirrettävyyttä.

Analyttinen näkökulma

Tutkijan analyttisen näkökulman selventämiseksi tutkimuksessa tulee nousta esille tutkimuksen analysointi, kuinka tutkimuksen tavoitteet ja olettamukset vastaavat tutkimuksen tuloksia ja miten niihin on päästy (Caelli ym., 2003). Näitä asioita olen tuonut esiin tutkimuksen menetelmäosuudessa, jotta lukija voi arvioida tutkimuksen tavoitteiden ja tulosten yhtenevyyttä. Lisäksi tarvitaan demonstraatiota tuloksin etenemisestä, jotta lukija voi seurata paremmin prosessia (Graneheim & Lundman, 2004). Esimerkkien, kuten sitaattien tarjoamisella tuetaan tutkimuksen luotettavuutta lukijalle sekä nostetaan esiin tutkittavien omaa ääntä (Graneheim ym., 2017). Olen nostanut tutkimuksessa esiin analyysin etenemistä kuvastavia taulukoita sekä tuloksia havainnollistavia aineisto-otteita niiden luotettavuuden parantamiseksi. Niin ikään tutkijan tulee ilmaista tutkimuksen kuvailu ja tulokset kielellä, jonka jokainen lukija ymmärtää (Cooper & Endacot, 2007). Tämän varmistakseni luetutin tutkimukseni henkilöllä, jolle kasvatopsykologian kenttä ei ole itsestään tuttu.

Analyttista näkökulmaa voidaan tarkastella myös vahvistettavuuden kautta, jolla tarkoitetaan tutkimustulosten paikkaansa pitävyyttä ja pohjautumista aineistoon (Lichtman, 2013). On tärkeää osoittaa lukijalle selkeästi, kuinka tutkimustuloksiin on analyysin kautta päästy (Graneheim ym., 2017; Schreier, 2012). Tulosten luotettavuutta vahvisti pitkäjänteinen analyysiprosessi. Erityisesti analyysiprosessiin viimeiseen vaiheeseen sisältyi epävarmuutta, sillä ajoittain

oli ongelmallista nimetä alakategorioita, jotka ovat tarpeeksi laajoja ja toisaalta tarpeeksi spesifejä kuvaamaan tutkimuksen tuloksia. Tarkastelin merkitysyksikköjä analyysin aikana kriittisesti, palaten useasti takaisin tarkistamaan, vastaavatko ne tutkimuskysymykseeni. Tämän kautta merkitysyksikköjä karsiutui ja aineisto tiivistyi. Toisaalta sisällönanalyysi sisältää kuitenkin aina tulkintaa, jonka vuoksi en voi täysin taata, olisivatko tulokset verrattavissa ulkopuolisen tutkijan tekemän aineiston analyysin kanssa. Tulosten luotettavuutta voidaan sisällönanalyysissä parantaa esimerkiksi kahden luokittelijan välisellä vertailulla (*intercoder reliability*) (Lombard, Snyder-Duch & Bracken, 2006). Ulkopuolisen luokittelijan saaminen ja analyysin tekeminen on kuitenkin pitkäaikainen prosessi (Tuomi & Sarajärvi, 2018), jonka vuoksi se ei ollut tässä tutkimuksessa mahdollista. Olen pyrkinyt tulosten vahvistettavuuteen osoittamalla niille tukea yksityiskohtaisella analyysin etenemisen ja tulosten kuvauksella.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on tärkeää myös analysoida, kuinka haastattelutilanteet vaikuttivat tutkimukseeni aineistoon, kuten esimerkiksi opiskelijoiden jännittäminen tai liian vaikeat kysymykset (Creswell, 2014). Opiskelijoiden jännittämistä pyrin helpottamaan luomalla haastatteluille luontevaa ilmapiiriä sekä aloittaen haastattelut ”small talkilla”, jotta haastateltavat pystyivät rentoutumaan. Tiedostan kuitenkin, että jännittäminen tai uusi tilanne saattoi vaikuttaa haastateltavien kykyyn puhua rehellisesti omista kokemuksistaan. En myöskään voi olla varma, etteivätkö haastateltavat olisi kokeneet johdattelemista ja vastanneet mitä haastattelijana halusin kuulla. Sanavalintani haastattelussa saattoivat vaikuttaa haastateltaviin, sillä huomasin välillä kommentoivani haastateltavien vastauksiin esimerkiksi sanoilla ”totta” ja ”niinpä”, jotka saattoivat antaa haastaville suuntaa siitä, mitä kysymyksilläni heiltä haen.

Myös haastattelurungosta nousi esiin muutamia haasteita. Esimerkiksi käytäntö oli muutamalle haastateltavalle hieman vaikea termi. Lisäksi osa haastateltavista koki toistavansa itseään haastattelun aikana, kun samat asiat toistuivat eri teemoissa. Toisaalta tämä kertoo oppimisympäristön ulottuvuuksien välisistä yhteyksistä, jolloin niitä ei tule tarkastella yksittäisinä, muista riippumattomina tekijöinä. Aineistonkeruun jälkeen huomasin, etteivät kaikki esimerkkikysymykset olleet olennaisia tutkimuskysymyksen kannalta. Tämän huomioin tutkimuksessa, enkä ottanut niitä tarkastelevia merkitysyksikköjä mukaan analyysiin. Lisäksi litterointivaiheessa havaitsin, että tarkentavien kysymysten esittäminen oli joissain tilanteissa puutteellista, jotka olisi voineet olla hyödyllisiä tutkimuskysymyksen kannalta. Aloittelevana tutkijana voin tulevaisuudessa vielä harkitsevaisemmin rakentaa haastattelurunkoa ja haastattelutilanteita, kun tutkimusta lähdän tekemään.

Eettisyys

Laadulliseen tutkimukseen sisältyy eettisten tekijöiden huomioiminen (Roth & von Unger, 2018), jotta vältytään vahingon aiheuttamiselta (Gelling, 2019). Laadullisen haastattelututkimuksen eettisyys rakentuu muun muassa käytännön merkityksellisyydestä, osallistujien kunnioittamisesta, luottamuksellisuudesta ja suostumuksesta, aineiston uskollisuudesta haastateltavia kohtaan sekä haastattelun valtasuhteista (Brinkmann, 2013). Eettinen reflektiivisyys ilmenee läpi tutkimuksen, kun pohditaan tutkimuksen hyötyjä, haittoja sekä tutkijan vastuuta (Roth & von Unger, 2018). Tutkimukseni suurin hyöty haastateltaville on opiskelijäänen esiin nostaminen. Opiskelijoiden oman äänen korostamiseksi mainitsin haastatteluissa, ettei kysymyksiin ole olemassa oikeita eikä vääriä vastauksia, vaan tarkoituksenani on tiedustella opiskelijoiden omia, käsiteltävistä teemoista mieleen tulevia näkemyksiä. Lisäksi nostin esiin, ettei kysymyksiin ole pakko vastata. Näillä edellä mainituilla valinnoilla halusin korostaa opiskelijoiden oman äänen merkitystä sekä tutkimuksen vapaaehtoisuutta. Lisäksi tutkimuksestani hyötyy laajemmin koko koulutuksellinen kenttä, kun löydetään menetelmiä hyvinvoinnin ja oppimisen tukemiseen sekä positiivisen oppimisympäristön määrittämiseen. Pyrin rakentamaan aineistoni kunnioittaen haastateltavien käsityksiä, jonka mahdollistin varmistamalla useaan otteeseen aineiston ja tutkimustulosten yhteneväisyyden.

Luottamuksellisuus liittyy haastateltavien anonymiteettiin (Roth & von Unger, 2018). Täysi anonymiteetti saavutetaan tutkimuksessa vain silloin, kun tutkija ei ole itsekään tietoinen haastateltavien identiteetistä (Roth & von Unger, 2018). Tämä ei omassa tutkimuksessani toteutunut, sillä haastattelut tein itse kasvotusten haastateltavien kanssa. Sen vuoksi on syytä puhua luottamuksellisuudesta (*confidentiality*), jolloin tutkija tietää tutkittavien henkilöllisyyden, mutta sitoutuu pitämään sen tutkimuksessa salassa (Roth & von Unger, 2018). Kerroin haastateltaville jokaisen haastattelutilanteen aluksi, että tarkoituksenani on nauhoittaa haastattelut, sekä tämän jälkeen litteroida ja suorittaa anonymisointi, jolloin ketään haastateltavaa ei tulla tunnistamaan lopullisesta tutkimuksestani. Halusin luoda luottamusta ja antaa haastateltaville vapautta vastata rehellisesti omien käsitystensä mukaan (Kvale & Brinkmann, 2009). Anonymisointi tässä tapauksessa tarkoittaa salanimien (*pseudonyms*) käyttöä (Galletta, 2012; Roth & von Unger, 2018). Nauhoitin jokaisen haastattelun yksitellen omaksi tiedostokseen, jotka siirsin vain omassa käytössäni olevalle tietokoneelle heti haastatteluiden päätyttyä. Nimesin haastattelut vastaamaan koodeja H1 – H12. Tämän jälkeen tuhosin haastattelunauhat nauhurilta sekä puhelimestani ja tutkimuksen valmistuttua myös lopullisesti omalta tietokoneeltani.

Vaikka tutkimusaiheeni sain maisterivaiheen harjoittelupaikasta, kyseessä oli oma tutkimukseni. Näin ollen vain minä käsittelin tutkimuksen aineistoa, johon sitouttavat velvoitteet allekirjoitin oppilaitoksen kanssa tekemässäni tutkimusluvassa. Aineisto-otteiden valitsemisessa olin myös harkitsevainen, etteivät ne sisällä tunnistettavaa tai henkilökohtaista tietoa.

Haastattelutilanteissa ei ilmaantunut häiritsevää auktoriteettia minun ja haastateltavien välillä, vaan pyrin luomaan haastattelutilanteille rennon ja keskusteleavan ilmapiirin. Haastattelija on kuitenkin aina voimasuhteiltaan vahvemmassa asemassa (Kvale & Brinkmann, 2009). Lisäksi haastateltavat opiskelivat eri kouluasteella ja olivat eri ikäisiä, jolloin täysi tasavertaisuus ei tutkimuksessa toteutunut. Haastattelut järjestettiin kasvotusten haastateltaville tutussa ympäristössä, joka lisäsi tilanteen rentoutta. Tiedostin haastattelijan vastuuni pitäen huolta siitä, että ennalta määritellyt asiat käsiteltiin haastattelussa ja että haastatteluiden keskustelu pohjautuu tutkimuksen kannalta olennaisiin teemoihin (Roth & von Unger, 2018).

7 Johtopäätökset ja jatkotutkimuksen aiheet

Tässä tutkimuksessa positiivinen oppimisympäristö tarkoittaa oppimista ja hyvinvointia, toisin sanoen pedagogista hyvinvointia tukevaa oppimisympäristöä. Sen tekijöitä voidaan kuvata PRIDE-teorian kautta, sisältäen myönteisiä käytänteitä, vuorovaikutusta ja yhteistyötä, vahvuuksia, positiivista opettajuutta sekä emotionaalista hyvinvointia (Cheung, 2014; katso myös Wenström, 2020). Oppimisympäristön myönteisessä ilmapiirissä PRIDE-teorian elementit vahvistuvat ja yhdistyvät, jolloin sen voidaan ajatella olevan positiivisen oppimisympäristön keskiössä. Positiivinen oppimisympäristö on ennen kaikkea moniulotteinen ilmiö, kuten aikaisemmat kouluhuvinvointitutkimukset osoittavat (esim. Kern ym., 2015; Väliavaara ym., 2018). PRIDE-teorian soveltamisessa oppimisympäristön tarkasteluun voidaan ajatella, että oppimisympäristö toimii opiskelijoiden työpaikkana, jossa opettaja toimii johtajana. Toisin sanoen, opiskelu on opiskelijan työtä, joka tuottaa myönteisiä tuloksia niin opiskelijalle itselleen kuin laajemmin organisaatiolle. Tämä avartaa näkemystä nähdä oppimisympäristöt uudella tavalla.

Täytyy kuitenkin huomioida, että ammatillinen koulutus on rakenteeltaan ja toimintatavoiltaan erilainen toisiin koulutuksiin verrattuna. Tutkimuksen laajentaminen ammatillisen koulutuksen ulkopuolelle avartaisi näkemystä siitä, kuinka PRIDE-teorian mukaan määritelty positiivinen oppimisympäristö ilmenee esimerkiksi yliopistojen tai lukioiden oppimisympäristöissä. Nämä tutkimukset mahdollistaisivat positiivisen oppimisympäristön soveltamista kokonaisvaltaisemmin koulutukseen sekä samalla vahvistaisivat PRIDE-teorian toimivuutta oppimisympäristön kuvaamisessa. Toisaalta osaamisperusteisuus on koulutuksen kentällä hiljalleen leviämässä yhä laajemmalle alueelle, erityisesti korkeamman asteen koulutuksen puolelle (esim. Koenen, Dochy & Berghmans, 2015), jonka vuoksi tämän tutkimuksen tulokset voivat olla tulevaisuudessa vielä merkityksellisempiä.

Lopuksi haluaisin korostaa tutkimuksen tärkeyttä oppilaitosten jokapäiväiseen arkeen. Tutkimus antaa näkökulmaa opettajien työskentelyä varten, kuinka rakentaa niin opiskelijoiden oppimista kuin hyvinvointia tukevia oppimisympäristöjä. Tutkimus osoittaa, että positiivinen oppimisympäristö on opiskelijoiden mukaan autenttinen ja saavutettavissa oleva, kunhan sen eteen tehdään yhdessä töitä. Tutkimus korostaa opiskelijoiden ääntä positiivisen oppimisympäristön kehittämisessä erityisesti ammatillisen koulutuksen uudistuksessa. Kun koulutuksen keskeinen tehtävä on opiskelijoiden oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen, osaavat he itse parhaiten vastata, millä tavalla voidaan tukea pedagogista hyvinvointia ja luoda positiivisia oppimisympäristöjä.

Lähteet

- Ahola, S., Saikkonen, L. & Valkoja - Lähtenmäki, L. (2015). *Ammatillisen koulutuksen läpäsyn tehostamisohjelma. Arviointiraportti*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta http://www.lapaisy.fi/wp-content/uploads/2015/11/Lapaisyutkimus_nettiin.pdf
- Alexander, R. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. Teoksessa N. Mercer & S. Hodgkinson (toim.), *Exploring talk in school*. (s.91-114). Los Angeles: Sage
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Amisbarometri. (2019). Haettu 15.3.2020 osoitteesta <https://sakkiry.fi/amisbarometri-2/>
- Ananiadou, K. and M. Claro (2009). 21st Century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, 41, Paris: OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/218525261154>.
- Asiyai, R.I. (2014). Students' perception of the condition of their classroom physical learning environment and its impact on their learning and motivation. *College Student Journal*, 48(4), 716-726.
- Assaroudi, A., Nabavi, F., Armat, M., Ebabi, A. & Vaismoradi, M. (2018). Directed qualitative content analysis: the description and elaboration of its underpinning methods and data analysis process. *Journal of Research in Nursing*, 23(1), 42-55, <https://doi.org/10.1177/1744987117741667>
- Bakker, A. B. (2017). Strategic and proactive approaches to work engagement. *Organizational Dynamics*, 46(2), 67–75. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.04.002>.
- Bakker, A.B., & Oerlemans, W. D.M. (2012) Subjective well-being in organizations. Teoksessa K.S Cameron & G. M. Spreitzer (toim.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (s. 178-184). New York: Oxford University Press.
- Bakker, A. B., & van Woerkom, M. (2018). Strengths use in organizations: A positive approach of occupational health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 59(1), 38–46. <https://doi.org/10.1037/cap0000120>
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y. & Barrett, L. (2013). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building & Environment*, 89, 118-133. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>

- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5(4), 323–370. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.4.323>
- Biddle, S. J. H., Ciaccioni, S., Thomas, G., & Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport & Exercise*, 42, 146–155. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.011>
- Binkley, M., O. Erstad, J. Herman, S. Raizen, M. Ripley, M. Miller-Ricci, and M. Rumble. 2012. Defining twenty-first century skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGraw & E. Care (toim.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (s. 17–66). New York: Springer.
- Becerra, M. B, Bol, B. S., Granados, R. & Hassija, C. (2020). Sleepless in school: The role of social determinants of sleep health among college students. *Journal of American College Health*, 68(2), 185-191. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1538148>
- Becker, D., & Marecek, J. (2008). Positive psychology: History in the remaking? *Theory & Psychology*, 18(5), 591–604. <https://doi.org/10.1177/0959354308093397>
- Bernard, M. & Walton, K. 2011. The effect of You Can Do It! Education in six schools on student perceptions of wellbeing, teaching, learning and relationships. *Journal of Student Well-Being* 5, 22-37. <https://doi.org/10.21913/JSW.v5i1.679>
- Blaskova, L. J., & McLellan, R. (2018). Young people's perceptions of wellbeing: The importance of peer relationships in Slovak schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 6(4), 279–291. <https://doi.org/10.1080/21683603.2017.1342579>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health*, 84(9), 593–604. <https://doi.org/10.1111/josh.12186>
- Brdar, I., & Kashdan, T. B. (2010). Character strengths and well-being in Croatia: An empirical investigation of structure and correlates. *Journal of Research in Personality*, 44(1), 151–154. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.12.001>
- Brewer, P., & Carnes, L. (2008). The perceived impact of physical facilities on the student learning environment. *Business Education Digest*, 17, 3-21.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Oxford University Press.
- Brooks, D.C. (2011). Space matters: The impact of formal learning environments on student learning. *BJET*, 42, 719-726. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01098.x>

- Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18(5), 453–467. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.004>
- Caelli, K., Ray L., & Mill, J. (2003). 'Clear as mud': Toward greater clarity in generic qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(2), 1-13. <https://doi.org/10.1177/160940690300200201>
- Cameron, K. S. (2008). Paradox in positive organizational change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44(1), 7-24. <https://doi.org/10.1177/0021886308314703>
- Cameron, K. S., Bright, D., & Caza, A. (2004). Exploring the Relationships Between Organizational Virtuousness and Performance. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 766–790. <https://doi.org/10.1177/0002764203260209>
- Cameron, K. S., Dutton, J. E., & Quinn, R. E. (2003). Foundations of positive organizational scholarship. Teoksessa K.S Cameron, J.E Dutton & R.E Quinn (toim.), *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline* (s. 3–13). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Cameron, K. S., Mora, C., Leutscher, T., & Calarco, M. (2011). Effects of positive practices on organizational effectiveness. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 47(3), 266-308. <https://doi.org/10.1177/0021886310395514>.
- Cameron, K.S & Spreitzer, G.M. (2012). Introduction: What is positive about positive organizational scholarship? Teoksessa: K. S. Cameron & G. M. Spreitzer (toim.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (s. 1-14). New York: Oxford University Press.
- Caza, A., & Cameron, K. S. (2008). Positive organizational scholarship. What does it achieve? Teoksessa C. L. Cooper & S. Clegg (toim.), *Handbook of macro-organizational behavior* (s. 99-116). New York: Sage.
- Cherkowski, S. (2018). Positive teacher leadership: Building mindsets and capacities to grow wellbeing. *International Journal of Teacher Leadership*, 9(1), 63-78.
- Cheung, R. K. H. (2014). *An ethnographic case study on transformation of a social welfare agency into a positive organization*. The Hong Kong Polytechnic University. Haettu osoitteesta <http://ira.lib.polyu.edu.hk/handle/10397/35451>
- Cheung, R. K. H. (2015). Positive workplaces in Hong Kong: Building positive organizations, engaging the heart of employees. Teoksessa S. J. Lopez, J. T. Pederotti, & C. R. Snyder (toim), *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths* (s. 450–453). Thousand Oaks, CA: Sage
- Cheung, R., Reinhardt, T. & Stone, E. (2018). Defining teacher leadership: A framework.

- Phi Delta Kappan*, 100(3), 38-44. <https://doi.org/10.1177/0031721718808263>
- Christopher, J. C., & Hickinbottom, S. (2008). Positive psychology, ethnocentrism, and the disguised ideology of individualism. *Theory & Psychology*, 18(5), 563–589. <https://doi.org/10.1177/0959354308093396>
- Cleveland, B. & Fisher, K. (2014). The evaluation of physical learning environments: a critical review of the literature. *Learning Environments Research*, 17(1), 1-28. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9149-3>
- Clonan, S.M., Chafouleas, S.M., McDougal, J.L., & Riley-Tillman, T.C. (2004). Positive psychology goes to school: Are we there yet?. *Psychology in the Schools*, 41, 101-110. <https://doi.org/10.1002/pits.10142>
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic Education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Cohn, M. A., & Fredrickson, B. L. (2009). Positive emotions. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.), *The Oxford handbook of positive psychology* (2. painos) (s. 13-24). New York: Oxford University Press.
- Cooper, S., & Endacott, R. (2007). Generic qualitative research: a design for qualitative research in emergency care? *Emergency Medicine Journal*, 24, 816-819. <https://doi.org/10.1136/emj.2007.050641>
- Creswell J.W. (2014). *Research design. International student edition. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage.
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory of within- and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development*, 21(5), 699–723. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497453>
- Dutton, J. E. and Glynn, M. (2008). Positive organizational scholarship. Teoksessa: C. Cooper & J. Barling (toim.), *Sage handbook of organizational behavior* (s. 693-712). London: Sage Publications. Haettu osoitteesta <http://webuser.bus.umich.edu/janedut/POS/Dutton-GlynnPOS.pdf>
- Elfrink, T. R., Goldberg, J. M., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2017). Positive educative programme. A whole school approach to supporting children's well-

- being and creating a positive school climate: A pilot study. *Health Education*, 117(2), 215–230. <https://doi.org/10.1108/HE-09-2016-0039>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Eskola, J. & Suoranta J. (2000). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino: Tampere.
- Fischer, G. (2000). Lifelong learning—more than training. *Interactive Learning Research*, 11(3), 265–294.
- Flashman, J. (2011). Academic achievement and its impact on friend dynamics. *Sociology of Education*, 85(1), 61–80. <https://doi.org/10.1177/0038040711417014>
- Francis, J. J., Johnston, M., Robertson, C., Glidewell, L., Entwistle, V., Eccles, M. P., & Grimshaw, J. M. (2010). What is an adequate sample size? Operationalising data saturation for theory-based interview studies. *Psychology & Health*, 25(10), 1229–1245. <https://doi.org/10.1080/08870440903194015>
- Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of general psychology*, 2(3), 300–319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. (2006). Unpacking positive emotions: Investigating the seeds of human flourishing. *The Journal of Positive Psychology*, 1(2), 57–59. <https://doi.org/10.1080/17439760500510981>
- Fredrickson, B. L. & Joiner, J. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172–175. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431>
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive Affect and the Complex Dynamics of Human Flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678–686. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.7.678>
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628–639. <https://doi.org/10.1037/edu0000228>

- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Galletta, A. (2012). *Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication*. New York: NYU Press.
- Gelling, L. (2019). Research ethics in real world research. *Journal of Clinical Nursing*, 29(7-8), 1019–1022. <https://doi.org/10.1111/jocn.15083>
- Geue, P. E. (2018). Positive practices in the workplace: Impact on team climate, work engagement, and task performance. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 54(3), 272–301. <https://doi.org/10.1177/0021886318773459>
- Gilbert, S. P., & Weaver, C. C. (2010). Sleep quality and academic performance in university students: A wake-up call for college psychologists. *Journal of College Student Psychotherapy*, 24(4), 295–306. <https://doi.org/10.1080/87568225.2010.509245>
- Gillham, J., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., Coulter-Heindl, V., Linkins, M., Windler, B., Peterson, C., Park, N., Abenavoli, R., Contero, A., & Seligman, M. E. P. (2011). Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 31–44. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.536773>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative Learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41, 39-54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Gowing, A. (2019). Peer-peer relationships: A key factor in enhancing school connectedness and belonging. *Educational & Child Psychology*, 36(2), 64–77.
- Graetz, K. A. (2006). The psychology of learning environments. *EDUCAUSE Review*, 41(6), 60-75.
- Graneheim, U. H., Lindgren, B.-M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013).

- Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hannafin, M. J., & Land, S. M. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. *Instructional Science*, 25(3), 167–202. <https://doi.org/10.1023/A:1002997414652>
- Hannah, S. T., Woolfolk, R. L., & Lord, R. G. (2009). Leader self-structure: a framework for positive leadership. *Journal of Organizational Behavior*, 30(2), 269–290. <https://doi.org/10.1002/job.586>
- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *Journal School Leadership & Management*, 23(3), 313–324. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112801>
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. Maidenhead: McGraw-Hill International (UK) Ltd.
- Held, B. S. (2002). The tyranny of the positive attitude in America: Observation and speculation. *Journal of Clinical Psychology*, 58(9), 965–992. <https://doi.org/10.1002/jclp.10093>
- Held, B. S. (2004). The negative side of positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 44(1), 9–46. <https://doi.org/10.1177/0022167803259645>
- Hill, H. C., Charalambous, C. Y., & Chin, M. J. (2019). Teacher characteristics and student learning in mathematics: A comprehensive assessment. *Educational Policy*, 33(7), 1103–1134. <https://doi.org/10.1177/0895904818755468>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hodges, T.D., & Asplund, J. (2013). Strengths development in the workplace. Teoksessa P. A. Linley, S. Harrington & N. Garcea (toim.), *The Oxford handbook of positive psychology and work* (s. 213–216). New York: Oxford University Press.
- Holley, L. C., & Stelner, S. (2005). Safe space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education*, 41(1), 49–64. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2005.200300343>
- Holopainen, L. & Savolainen, H. (2008). Erityinen tuki – hyvinvoinnin esteiden tasoittaja. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 97–109). Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen kasvatustieteellinen.

- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s.264-280). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Howell, A. J. (2009). Flourishing: Achievement-related correlates of students' well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/17439760802043459>
- Howell, R. T., Kern, M. L., & Lyubomirsky, S. (2007). Health benefits: Meta-analytically determining the impact of well-being on objective health outcomes. *Health Psychology Review*, 1(1), 83–136. <https://doi.org/10.1080/17437190701492486>
- Hsieh, H., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Huebner, E. S., Gilman, R., Reschly, A. L., & Hall, R. (2009). Positive schools. Teoksessa S. J. Lopez & C. R., Lopez (toim.), *The Oxford handbook of positive psychology* (2. painos) (s. 561-568). New York: Oxford University Press.
- Hunley, S. & Schaller, M. (2009). Assessment: the key to creating spaces that promote learning. *EDUCAUSE Review*, 44(2), 26–35.
- Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837–861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- Hurst, B., Wallace, R., & Nixon, S.B. (2013). The impact of social interaction on student learning. *Reading Horizons*, 52(4), 375–398.
- Iordan, A.D., & Dolcos, F. (2017). Brain activity and network interactions linked to valence-related differences in the impact of emotional distraction. *Cerebral Cortex*, 27(1), 731–749. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhv242>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johnson, D., & Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Roseth, C. & Shin, T.S. (2014). The relationship between motivation and achievement in interdependent situations. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(9), 622-633. <https://doi.org/10.1111/jasp.12280>

- Jose, P. E., Ryan, N., & Pryor, J. (2012). Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time? *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 235–251. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00783.x>
- Juuti, P. 2007. Ihmisten johtaminen kouluorganisaatiossa. Teoksessa A. Pennanen (toim.), *Koulun johtamisen avaimia* (s. 199-218). Jyväskylä: PS-Kustannus
- Kahlke, R. M. (2014). Generic qualitative approaches: Pitfalls and benefits of methodological mixology. *International Journal of Qualitative Methods*, 13(1), 37-52. <https://doi.org/10.1177/160940691401300119>
- Kariippanon, K., Cliff, D., Lancaster, S., Okely, A. & Parrish, A. (2018). Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing. *Learning Environments Research*, 21(3), 301-320. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9254-9>
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262–271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539–548. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539>
- Kindermann, T. A. (2007). Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development*, 78(4), 1186–1203. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01060.x>
- Kindermann, T. A. (2016). Peer group influences on students' academic motivation. Teoksessa K. R. Wentzel & G. B. Ramani (toim.), *Handbook of social influences in school contexts* (s. 31-47). New York: Routledge.
- Kiviniemi, K., Heiskari, K., Räisänen, M. & Karjalainen, P. (2018). Muodollisesta hyväksilukemisesta osaamisen aitoon tunnustamiseen. Teoksessa: A. Karjalainen (toim.), *Osaamisen opettaja*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 56. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2018102638898>.
- Klem, A.M., & Connell, J.P. (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *The Journal of school health*, 74(7), 262-73. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Koenen, A-K., Dochy, F. & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.001>

- Koramo, M. & Vehviläinen, J. (2015). *Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma*. Laadullinen ja määrällinen seuranta vuonna 2014. Raportit ja selvitykset 2015:3. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166808_ammattillisen_koulutuksen_lapaisyn_tehostamisohjelma.pdf
- Koski-Heikkinen, A. (2014). *Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti: ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä*. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 138. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-709-4>
- Kristjánsson, K. (2013). *Virtues and vices in positive psychology: A philosophical critique*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kuittinen, M., Lappalainen, K., & Meriläinen, M. (2008). Suuntaviivoja pedagogisen hyvinvoinnin tutkimiseen. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 209-218). Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura
- Kukkonen, H. (2018). Osaamisperusteisuus ja opettajan identiteetti. Teoksessa H. Kukkonen, & A. Raudasoja. (toim.), *Osaaminen esiin: Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus* (s. 24-35). Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2018110116484>
- Kukkonen, H. & Jussila, A. (2018). Henkilöstön tukeminen muutosprosesseissa. Teoksessa H. Kukkonen & A. Raudasoja (toim.), *Osaaminen esiin: Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus* (s. 46-54). Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2018110116491>
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s.224-242). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. painos). Los Angeles: Sage
- L 531/2017. Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531#Lidp449973776>
- Laal, M. & Salamati, P. (2012). Lifelong learning: why do we need it? *Social and Behavioral Sciences*, 31, 399-403. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.073>
- Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (2008). Esipuhe. Teoksessa K. Lappalainen, K. Kuittinen, & M. Meriläinen (toim), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 5-6). Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M., & Thuneberg, H. (2008). Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 111-131). Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lazarus, R. S. (2003). Does the positive psychology movement have legs? *Psychological Inquiry*, 14(2), 93–109. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1402_02
- Lerner, R. M., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2003). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science*, 7(3), 172–180. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_8
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytännöt kouluiloin edistäjinä*. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Acta universitatis Laponiensis 330. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-915-9>
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Li, Y., Lynch, A. D., Calvin, C., Liu, J., & Lerner, R. M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329–342. <https://doi.org/10.1177/0165025411402578>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3. painos). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J. & Mayerson, D. 2015. Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *Journal of Positive Psychology* 10(1), 64-68. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.888581>
- Linley, P.A., Harrington, L. S. & Garcea. (2013). Finding the positive in the world of work. Teoksessa P. A. Linley, S. Harrington & N. Garcea (toim.), *The Oxford handbook of positive psychology and work* (s. 1-12). New York: Oxford University Press.
- Lizzio, A., Wilson, K. & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52. <https://doi.org/10.1080/03075070120099359>
- Lomas, T., & Ivtzan, I. (2016). Second wave positive psychology: Exploring the positive-negative dialectics of wellbeing. *Journal of Happiness Studies*, 17(4), 1753–1768. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9668-y>
- Lombard, M., Snyder-Duch, J., & Bracken, C. C. (2002). Content analysis in mass communication: Assessment and reporting of intercoder reliability. *Human Communication Research*, 28(4), 587–604. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2002.tb00826.x>

- Lopez, S. J. (2009) The future of positive psychology: pursuing three big goals. Teoksessa: S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.), *The Oxford handbook of positive psychology* (2. painos) (s. 689-694). New York: Oxford University Press
- Lu, C., & Buchanan, A. (2014). Developing students' emotional well-being in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(4), 28–33. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.884433>
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Lyubomirsky, S., & Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being? *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 57–62. <https://doi.org/10.1177/0963721412469809>
- Male, T., & Palaologou, I. (2015). Pedagogical leadership in the 21st Century: Evidence from the field. *Educational Management & Administration*, 43(2), 214–231. <https://doi.org/10.1177/1741143213494889>
- Malinen, A. & Salo, P. (2018). Ammatillinen opettajuus syvenevänä osallisuutena työelämän käytännöissä. Teoksessa A. Raudasoja, A. Norontaus, A. Tapani & R. Ylittervo (toim.), *Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteettipositioita* (s.12-20). Parasta osaamista -verkostohanke 11/2018. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-784-807-7>
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Environments that support learning: an introduction to the learning environments approach*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Martin, A.J. & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327–365. <https://doi.org/10.3102/0034654308325583>
- Marton, F. (1981). Phenomenography—describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Mayerson, N. (2015). "Characterizing" the workplace: Using character strengths to create sustained success. *Cognition & Paedagogik*, 96, 14-27.
- Mayring, P. (2019). Qualitative content analysis: Demarcation, varieties, developments. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- McGrath, H., & Noble, T. (2010). Supporting positive pupil relationships: Research to practice. *Educational and Child Psychology*, 27(1), 79–90.

- Meriläinen, M., Lappalainen K., & Kuittinen, M. (2008). Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 7-11). Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Miller, A. (2008). A critique of positive psychology—or ‘the new science of happiness.’ *Journal of Philosophy of Education*, 42(3/4), 591–608. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00646.x>
- Mishra, A. K., & Mishra, K. E. (2012) Positive organizational scholarship and trust in leaders. Teoksessa K. S. Cameron, & G. M. Spreitzer (toim.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (s. 449–461). New York, NY: Oxford University Press.
- Murray-Harvey, R. (2010). Relationship influences on students’ academic achievement, psychological health and well-being at school. *Educational & Child Psychology*, 27(1), 104–115.
- Määttä, K., & Uusiautti, S. (2018). *The Psychology of Study Success in Universities*. New York: Routledge.
- Nelson, J. M., & Slife, B. D. (2017). A new positive psychology: A critique of the movement based on early Christian thought. *The Journal of Positive Psychology*, 12(5), 459–467. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1228006>
- Nickerson, A. B. (2019). Preventing and intervening with bullying in schools: A framework for evidence-based practice. School Mental Health: A Multidisciplinary. *Research and Practice Journal*, 11(1), 15–28. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9221-8>
- Niemiec, R. M. (2018). *Character strengths interventions. A field guide to practitioners*. Göttingen: Hogrefe.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 20(1), 9-25. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/akakk/article/view/84714>
- Norrish, J. M., Williams, P., O’Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161.
- Oades L.G., Robinson P., Green S., & Spence G.B. (2011). Towards a positive university. *Journal of Positive Psychology*, 6(6), 432–439.

- OAJ. (2019). Opetusalan Ammattijärjestö. *Uudistus ilman resursseja – Selvitys opettajien kokemuksista ammatillisen reformin jälkeen*. Haettu osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankoh-taista/julkaisut/2019/uudistus-ilman-resursseja/>
- O'Brien, M. & Blue, L. (2018). Towards a positive pedagogy: designing pedagogical practices that facilitate positivity within the classroom. *Educational Action Research*, 26(3), 365-384, <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1339620>
- OECD (2010). Improving health and social cohesion through education. Executive summary. Haettu osoitteesta <http://www.oecd.org/edu/cei/46130492.pdf>
- Ojanen, M. 2014. Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s.113-135). Helsinki: Edita.
- Ong, A. D., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L., & Wallace, K. A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 730–749. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.730>
- OPH. (2020a) Opetushallitus. Henkilökohtaistaminen. Haettu 20.4.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/henkilokohtaistaminen>
- OPH. (2020b). Opetushallitus. Opiskelijan hyvinvointi ja tuki ammatillisessa koulutuksessa. Haettu 25.4.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskelijan-hyvinvointi-ja-tuki-ammattillisessa-koulutuksessa>
- OKM. (2020a). Opetus- ja kulttuuriministeriö. Ammatillisen koulutuksen reformi. Haettu 10.2.2020 osoitteesta <https://minedu.fi/amisreformi>
- OKM. (2020b). Opetus- ja kulttuuriministeriö. Ammatillisen koulutuksen hallinto ja rahoitus. Haettu 8.5.2020 osoitteesta <https://minedu.fi/ammattillisen-koulutuksen-hallinto-ja-rahoitus>
- OKM. (2020c). Opetus- ja kulttuuriministeriö. Päättäneitä hankkeita ja ohjelmia. Haettu 20.4.2020 osoitteesta <https://minedu.fi/paattyneita-hankkeita>
- Ostroff, C., Kinicki, A. J, & Tamkins, M. M. (2011). Organizational culture and climate. Teoksessa W. C. Borman, D. R. Ilgen & R. J Klimoski (toim.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology* (12.painos) (s. 565-593). John Wiley & Sons Inc.
- Owens, B. P., Baker, W. E., Sumpter, D. M., & Cameron, K. S. (2016). Relational energy at work: Implications for job engagement and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 101(1), 35–49. <https://doi.org/10.1037/apl0000032>
- Park, N. (2009). Building strengths of character: Keys to positive youth development. *Reclaiming Children and Youth*, 18(2), 42-47.

- Park, N., & Peterson, C. (2006). Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7(3), 323–341. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-3648-6>
- Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *Journal of Experimental Education*, 68(3), 217–236. <https://doi.org/10.1080/00220970009600093>
- Patton, M. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Sciences Research*, 34, 1189–1208.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115–135. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. Teoksessa E. Frydenberg (toim.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (s. 149–173). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198508144.003.0008>
- Percy, W. H., Kostere, K., & Kostere, S. (2015). Generic qualitative research in psychology. *The Qualitative Report*, 20, 76-85.
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2, 149–156. <https://doi.org/10.1080/17439760701228938>.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2003). Positive organizational studies: Lessons from positive psychology. Teoksessa K. S. Cameron, J. E. Dutton & R. E. Quinn (toim.), *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline* (s. 14-27). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., Stephens, J. P., Park, N., Lee, F., & Seligman, F. (2013). Strengths of character and work. Teoksessa P. A. Linley, S. Harrington & N. Garcea (toim.), *The Oxford handbook of positive psychology and work* (s. 221-229). New York: Oxford University Press
- Peterson, R.L & Skiba, R. (2000). Creating school climates that prevent school violence. *Preventing School Failure*, 44(3), 122-129. <https://doi.org/10.1080/10459880009599794>

- Pfeiffer, J. (2003). Business and spirit: Management practices that sustain values. Teoksessa R. A. Giacalone & C. L. Jurkiewicz (toim.), *Handbook of Workplace Spirituality and Organizational Performance*. New York: Routledge. Haettu 17.1.2020 ositteesta <https://jef-freypfeffer.com/wp-content/uploads/2019/10/Business-Spirit-27.pdf>
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa: K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 53-74). Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>.
- Pietiläinen, V. (2010). *Johtajan ammatillisten kompetenssien profiloituminen kompleksisessa toimintaympäristössä: tapausesimerkkinä opetustoimen alaiset oppilaitosorganisaatiot*. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 62. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20112101060>
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *Journal of Experimental Education*, 75(4), 270–290. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.4.270-292>
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eades, J. F., & Linley, P. A. (2011). Strengths Gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377–388. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.594079>
- Quinlan, D., Vella-Brodrick, D. A., Gray, A., & Swain, N. (2019). Teachers matter: Student outcomes following a strengths intervention are mediated by teacher strengths spotting. *Journal of Happiness Studies*, 20(8), 2507–2523. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-0051-7>
- Raudasoja, A. & Rinne, S. 2018. Valmistautuminen ammatillisen koulutuksen reformiin. Teoksessa H. Kukkonen & A. Raudasoja (toim.), *Osaaminen esiin: Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus* (s. 14-21). Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2018110216537>
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 419–431. <https://doi.org/10.1002/pits.20306>

- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583–590. <https://doi.org/10.1177/070674370304800904>
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
- Roth, W-M. & von Unger, H. (2018). Current perspectives on research ethics in qualitative research. *Forum: Qualitative social research*, 19(3), <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.3155>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.), *Handbook of self-determination research* (p. 3–33). University of Rochester Press.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437–460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. Haettu osoitteesta <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Safer, A. M., Farmer, L. S. J., Segalla, A. & Elhoubi, A. F. (2005). Does the distance from the teacher influence student evaluations? *Educational Research Quarterly*, 28(3), 27–34.
- Sandelowski, M. (2000) Focus on research methods. Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23, 334–340. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200008\)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G)
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks: Sage
- Sekerka, L. E., Vacharkulksemsuk, T., & Fredrickson, B. L. (2012) Positive emotions: Broadening and building upward spirals of sustainable enterprise. Teoksessa K.S Cameron, & G.M Spreitzer (toim.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (s. 169–175). New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. & Lång, M. (2008). *Aito onnellisuus: Positiivisen psykologian keinoin täyteen elämään*. Helsinki: Art House.

- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish. A new understand of happiness and well-being - and how to achieve them*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkinis M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>.
- Shan, S., Li, C., Shi, J., Wang, L. & Cai, H. (2014). Impact of effective communication, achievement sharing and positive classroom environments on learning performance. *Systems Research and Behavioral Science*, 31(3), 471-482. <https://doi.org/10.1002/sres.2285>
- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1289–1311. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9476-1>
- Sjöblom, K., Mälkki, K., Sandström, N., & Lonka, K. (2016). Does physical environment contribute to basic psychological needs? A self-determination theory perspective on learning in the chemistry laboratory. *Frontline Learning Research*, 4(1), 17-39. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i1.217>
- Smith, R. (2008). The long slide to happiness. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3–4), 559–71. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00650.x>
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Journal Teachers and Teaching*, 16(10), 735-751. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>
- Souto, A-M. (2014). "Kukaan ei kysy, mitä mulle kuuluu": koulutuksen keskeyttäjät ja ammatilliseen koulutukseen kuulumisen ehdot. *Nuorisotutkimus*, 32(4), 19-35. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1779995>
- Spreitzer, G., Sutcliffe, K., Dutton, J., Sonenshein, S., & Grant, A. M. (2005). A socially embedded model of thriving at work. *Organization Science*, 16(5), 537–549. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0153>
- Stairs, M. & Galpin, M. (2013). Positive engagement: from employee engagement to workplace happiness. Teoksessa P. A. Linley, S. Harrington & N. Garcea (toim.), *The Oxford handbook of positive psychology and work* (s. 156-169). New York: Oxford University Press.
- STAT. (2020). Tilastokeskus. Aikuiskoulutuksen määritelmä. Haettu 15.4.2020 osoitteesta <https://www.stat.fi/meta/kas/aikuiskoulutus.html>

- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97–110. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2
- Theodoratou, M., Dritsas, I., Saltou, M., Dimas, V., Spyropoulos, A., Nikolopoulou, E., Bekos, Klioni, P., Psychogioy, A. & Valsami O.(2016). Physical exercise and students' mental health. *European Psychiatry*, 33, <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.01.533>
- THL. (2019). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Kouluterveyskysely. Haettu 10.3.2020 osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia>
- Tian, L., Zhao, J., & Huebner, E. (2015). School-related social support and subjective well-being in school among adolescents: The role of self-system factors. *Journal of adolescence*, 45, 138-48 . <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.09.003>
- Tokaloo, A., & Smith, R. (2015). Post occupancy evaluation in higher education. *Procedia Engineering*, 118, 515–521. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2015.08.470>
- Toner, E., Haslam, N., Robinson, J., & Williams, P. (2012). Character strengths and wellbeing in adolescence: Structure and correlates of the Values in Action Inventory of Strengths for Children. *Personality & Individual Differences*, 52(5), 637–642. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.014>
- Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25, 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. (2015). *The psychology of becoming a successful worker. Research on the changing nature of achievement at work*. Routledge: London
- Vehviläinen, J. (2019). Siirtymien vaikutus koulutuspolun eheyteen. Raportit ja selvitykset 2019:1. Opetushallitus.
- Veltri, S., Banning, J.H., & Davies, T.G. (2006). The community college classroom environment: Student perceptions. *College Student Journal*, 40(3), 517-527.
- Virtanen, M., Kivimäki, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J. & Pietikäinen, M. 2009. Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland. *European Journal of Public Health* 19(5), 554–560. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckp032>
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2019). Factors explaining the learning of generic skills: a study of university students' experiences. *Teaching in Higher Education*, 24(7), 880-894, <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1515195>

- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Välivaara, H., Paakkari, L., Aro, T., & Torppa, M. (2018). Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. *Kasvatus*, 49 (1), 6-19.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75–90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>
- Weber, M., Wagner, L. & Ruch, W. 2014. Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect and school functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 341–355. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9597-1>
- Wenström, S. (2019). Positiivisella johtamisella pedagogista hyvinvointia. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 10. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201902134751>.
- Wenström, S. (2020). *Enthusiasm as a driving force in vocational education and training (VET) teachers' work. Defining positive organization and positive leadership in VET*. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 269. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-185-9>
- Wenström, S., Koukkari, M. & Guttorm, T. (2018). Positiivista osaamisperusteista pedagogiikkaa. Teoksessa A. Karjalainen (toim.), *Osaamisen opettaja*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 56. Haettu osoitteesta. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2018102938970>.
- Wenström, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2018a). How does the PRIDE theory describe leadership and organization that enhances vocational education teachers' (VET) enthusiasm? An analysis of enthusiastic Finnish VET-teachers' perceptions. *European Journal of Workplace Innovation*, 4(1), 79–94. <http://journal.uia.no/index.php/EJWI/article/view/502>
- Wenström, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2018b). “The force that keeps you going”. Enthusiasm in vocational education and training (VET) teachers' work. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(4), 1 - 35. <https://doi.org/10.13152/IJR-VET.5.4.1>

- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. & Looney, L. B. 2010. Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology* 35, 193–202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Wentzel, K., Russell, S., & Baker, S. (2014). Peer relationships and positive adjustment at school. Teoksessa M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (toim.), *Handbook of positive psychology in schools* (2. painos) (s. 260–277). New York: Routledge
- Wentzel, K. R., & Watkins, D. E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review*, 31(3), 366–377.
- White, M. A. & Murray, A. S. (2015a). Preface. Teoksessa A. Mathew & A.S. Murray (toim.), *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools*. (s. xii-xviii). Springe.
- White, M. A. & Murray, A. S. (2015b). Chapter 1. Building a positive institution. Teoksessa A. Mathew, & A.S. Murray (toim.), *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools* (s. 1-26). Springe.
- White, M. A. & Waters, L. E. (2014). A case study of ‘The Good School:’ Examples of the use of Peterson’s strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 69-76, <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920408>
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B., & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 50, 15–19. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.08.004>
- Wooten, L. P., & Cameron, K. S. (2013). Enablers of a positive strategy: Positively deviant leadership. Teoksessa: P. A. Linley, S. Harrington, & N. Garcea (toim.), *The Oxford handbook of positive psychology and work* (s. 53–65). New York: Oxford University Press.
- Youssef, C. M., & Luthans, F. (2012). Positive global leadership. *Journal of World Business*, 47(4), 539–547. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2012.01.007>
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133–145. <https://doi.org/10.1002/pits.20532>
- Zullig, K. J., & Matthews-Ewald, M. R. (2014). School climate: Definition, measurement, and application. Teoksessa M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (toim.), *Handbook of positive psychology in schools* (2. painos) (s. 313–328). New York: Routledge

Özen, F. (2018). The impact of the perception of organizational virtue on the perception of organizational happiness in educational organizations. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(4), 124–140. <https://doi.org/10.29329/epasr.2018.178.7>

Liite 1 Haastattelurunko (mukaillen Galletta, 2012; Wenström ym., 2018a)

TAUSTATIEDOT		
Teema	Alateemat	Esimerkkikysymyksiä
Taustatiedot	Ikä Koulutusala	Minkä ikäinen olet? Mitä alaa opiskelet? Missä vaiheessa opintosi ovat?
Koulun ja oppimisympäristön kuvaus	Oppilaitoksen kuvaus Oppimisympäristön kuvaus	Millaiseksi kuvailisit oppilaitostasi? Millaiseksi kuvailisit opiskeluryhmäsi? Millaiseksi kuvailisit oppimisympäristöäsi?
ALKUVAIHE (Galletta, 2012)		
Opiskelun ja opiskeluarjen kuvaus	Hyvinvointia ja oppimista edistävät asiat opiskelussa Hyvinvointia ja oppimista heikentävät asiat opiskelussa	Minkälaista on sinun opiskelusi ja opiskeluarki? Mitkä tekijät edistävät hyvinvointiasi koulussa? Mitkä tekijät edistävät omaa oppimistasi? Mitkä tekijät heikentävät hyvinvointiasi koulussa? Mitkä tekijät heikentävät oppimistasi?
KESKIVAIHE (Galletta, 2012) PRIDE-MALLIN OSA-ALUEET (Cheung, 2014; Wenström ym., 2018)		
Teema	Alateemat	Esimerkkikysymyksiä
Myönteiset käytänteet (<i>P= Positive practises</i>)	Hyvinvointia ja oppimista edistävät toiminnot ja käytänteet Fyysinen oppimisympäristö (tilaratkaisut, teknologian hyödyntäminen) Pedagogiset käytänteet (erilaiset opiskelutavat, opetusmenetelmät)	Kuvaisitko konkreettista tilannetta, jossa olet huomannut oppivasi parhaiten? Minkälaisia opiskelutapoja hyödynnät opiskeluisasi? Mitkä käytänteet edistävät oppimistasi? Entä hyvinvointiasi? Millä tavoin ne edistävät oppimista ja hyvinvointiasi? Millä tavoin opiskeluissa hyödynnetään teknologiaa? Minkälaiseksi olet sen kokenut?
Vuorovaikutus ja ihmissuhteet (<i>R= Relationship enhancement</i>)	Vuorovaikutus Yhteistyö Ihmissuhteet oppimisympäristössä	Miten vuorovaikutus näkyy opiskeluissa? Miten sitä voisi mielestäsi parantaa/kehittää? Miten kuvailisit vuorovaikutusta teidän arjessanne ja kouluyhteisössä? Miten kouluyhteisössä pidetään myönteisestä vuorovaikutuksesta huolta? Millä tavoin teillä tehdään yhteistyötä opiskeluissa? Millainen vaikutus vuorovaikutuksella ja yhteistyöllä on oppimiseen ja hyvinvointiin? Minkälaisia ihmissuhteita sinulla on koulussa? Miten ne vaikuttavat hyvinvointiin? Entä oppimiseen?
Vahvuuksien hyödyntäminen (<i>I= Individual attributes</i>)	Vahvuudet HOKS (erityisen tuen mahdollisuus, osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen)	Mitä vahvuuksia sinulla on? Miten niitä hyödynnät opiskeluissasi? Miten niitä voisi hyödyntää enemmän? Onko sinulle tehty henkilökohtaista osaamisen kehittämisen suunnitelmaa (HOKS)? Jos kyllä, minkälaiseksi olet sen kokenut?

	Opiskelun innostus	<p>Onko koulussasi mahdollista saada erityistä tukea opiskeluihin? Oletko itse tarvinnut erityistä tukea opiskeluksi? Jos kyllä, niin minkälaiseksi olet sen kokenut?</p> <p>Mikä opiskelussa innostaa sinua?</p> <p>Onko aikaisempaa osaamistasi tunnustettu opiskeluissasi? Minkälaiseksi olet sen kokenut?</p>
<p>Opettajuus (<i>D= Dynamic leadership → Deviant leadership</i>)</p>	<p>Opettajan toiminta ja vuorovaikutus</p> <p>Muut opettajaan liittyvät tekijät</p> <p>Opettajan huomioimen muita PRIDE-teorian kategorioita</p>	<p>Minkälainen merkitys opettajalla on hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta?</p> <p>Miten kuvailisit opettajasi toimintaa?</p> <p>Minkälaiseksi koet sinun ja opettajasi välisen vuorovaikutussuhteen?</p> <p>Minkälaisia ominaisuuksia tai toimintatapoja on opettajalla, joka auttaa parantamaan oppimista ja hyvinvointia?</p> <p>Miten mielestäsi opettaja huomioi myönteisiä käytänteitä?</p> <p>Miten mielestäsi opettaja huomioi ilmapiiriä?</p> <p>Miten mielestäsi opettaja huomioi vahvuuksia?</p> <p>Miten mielestäsi opettaja huomioi myönteisiä tunteita?</p>
<p>Emotionaalinen hyvinvointi (<i>E= Emotional well-being</i>)</p>	<p>Henkinen hyvinvointi (ilmapiiri ja tunteet, tunteiden huomioiminen, myönteiset tunteet opiskelussa)</p> <p>Turvallisuus Kiusaamisen ehkäiseminen</p> <p>Fyysinen hyvinvointi (uni, ravinto, liikunta)</p>	<p>Miten kuvailisit oppilaitoksesi ilmapiiriä? Minkälaisia tunteita siihen liittyy?</p> <p>Tunnetko opiskeluissasi positiivisia tunteita? Minkälaisia? Miten ne vaikuttavat opiskeluihisi?</p> <p>Minkälaisissa tilanteissa koet myönteisiä tunteita opiskelussa?</p> <p>Miten tunteet huomioidaan oppimisympäristössä?</p> <p>Miten mielestäsi myönteisten tunteiden kokemista voisi edistää omassa opiskelutarjossasi?</p> <p>Koetko olosi turvalliseksi koulussa? Mitkä tekijät siihen vaikuttavat?</p> <p>Onko oppimisympäristössänne kiusaamista? Jos kyllä, onko siihen mitenkään puututtu?</p> <p>Miten fyysinen hyvinvointi vaikuttaa oppimiseesi?</p> <p>Minkälaiseksi koet fyysisen hyvinvointisi? Mitkä tekijät siihen vaikuttavat koulussa? Miten sitä voisit parantaa?</p>
LOPPUVAIHE (Galletta, 2012)		
Muut esille tulevat asiat		<p>Onko vielä jotakin, mitä haluaisit tuoda esille aiheeseen liittyen?</p>